

SÉRGIO JOSÉ DA SILVA COSTA OLIVEIRA DE ALMEIDA

**A AÇÃO DO DIRETOR DE TURMA NA
PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO
CONSELHO DE TURMA**

Orientador: Professor Roque R. Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

SÉRGIO JOSÉ DA SILVA COSTA OLIVEIRA DE ALMEIDA

**A AÇÃO DO DIRETOR DE TURMA NA
PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO
CONSELHO DE TURMA**

Dissertação apresentada para a
obtenção de Grau de Mestre em
Ciências da Educação na Especialidade
de Supervisão Pedagógica e Formação
de Formadores, conferido pela Escola
Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Roque R. Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

AGRADECIMENTOS

No fim de um longo percurso, uma palavra de agradecimento a todos aqueles cujo apoio e contributo foram determinantes ao longo da realização deste projeto e sem os quais, esta caminhada teria sido, certamente, muito mais difícil.

Ao professor Roque Antunes, meu orientador, pela confiança que depositou em mim, pela exigência e pelo rigor e simultaneamente, pela grande dedicação e disponibilidade totais para me corrigir, para me ouvir, para me incentivar e animar.

À professora Ana Paula Silva, por todo o apoio e confiança demonstrados.

À professora Nilza Henriques, por toda a ajuda e incentivo prestados.

À Manuela, por ter feito comigo esta caminhada.

A todos os Diretores de Turma e à Coordenadora dos Diretores de Turma da escola, que prontamente se disponibilizaram para participar no estudo e cuja contribuição foi fundamental para a sua concretização.

À Joana Sousa, pela valiosa ajuda na tradução do resumo.

A todos os colegas da ESEAG, que proporcionaram um excelente clima de trabalho e que sempre se revelaram disponíveis para dar sugestões e prestar qualquer tipo de ajuda.

A todos os outros que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste projeto.

RESUMO

Conscientes das dificuldades atualmente existentes nas escolas, cada vez mais marcadas por uma evolução vertiginosa, caracterizada pela heterogeneidade, diversidade e diferenciação dos seus intervenientes, revestem-se de particular importância, a liderança, a supervisão pedagógica e as características específicas que estas assumem no contexto escolar. Nesta perspetiva, com esta investigação de natureza qualitativa, assente num estudo de caso, procurámos analisar a ação do Diretor de Turma na promoção de um trabalho colaborativo no Conselho de Turma, as vantagens dessa atuação e as dificuldades sentidas por este órgão de gestão intermédia na procura da participação e da intervenção de todos, ao serviço da concretização dos objetivos comuns e das grandes metas, que são a qualidade do ensino e a formação de cidadãos de pleno direito.

Dado o caráter interpretativo deste estudo e com vista a obter um conjunto válido e significativo de dados, permitindo a sua triangulação, seleccionámos como instrumentos de recolha de dados, a entrevista, o diário de bordo e os Projetos Curriculares de Turma, procurando assim, dar uma maior consistência e rigor a todo o processo investigativo. De forma a organizar, reduzir e analisar o volume de dados acumulados ao longo da investigação, procedemos à sua codificação, categorização e análise, de forma a encontrar padrões, regularidades e possíveis respostas às questões de investigação.

Do nosso estudo, concluímos que a ação do Diretor de Turma não se deve limitar ao cumprimento das tarefas legalmente definidas na legislação, mas também, desenvolver competências ao nível da comunicação e das relações interpessoais, do espírito empreendedor e da capacidade de motivação, pois só deste modo, o Diretor de Turma poderá exercer verdadeiras funções de liderança e supervisão, atuando como um agente de mudança, capaz de impelir todos aqueles que consigo trabalham, no sentido de implementar uma cultura de escola, que a constitua como uma organização com identidade própria, na qual todos se envolvem, capaz de responder adequadamente, aos desafios permanentemente colocados pela sociedade.

Palavras-chave: Cultura de escola; Diretor de Turma; Liderança; Supervisão; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

Nowadays, schools deal with a variety of problems, as they are increasingly affected by rapid change, heterogeneity, diversity and differentiation of all those involved. Thus, leadership and pedagogical supervision gain renewed importance in the school context. Within this framework, in this qualitative research project based on a case study, the role of the form tutor was analyzed. The present study looks at how the form tutor promotes collaboration amongst the class teachers, as well as the advantages of this approach and the constraints felt by form tutors in trying to promote the active participation of all those involved, in order to achieve common objectives and overall goals, namely promoting good teaching practices and shaping responsible citizens.

Given the interpretative character of this study, and in order to obtain a valid and meaningful set of data that can be triangulated, the instruments used to collect data were the interview, the logbook and the Curricular Class Project. In this way, we hoped to achieve a higher level of consistency and accuracy. In an attempt to organize, reduce and analyze the volume of data gathered throughout the research conducted, the data was coded, categorized and analyzed in search of patterns, regularity and possible answers to the questions posed.

The study has led to the conclusion that the role of the form tutor should not be limited to complying with the tasks defined by law. The form tutor should also develop skills in terms of communication and inter-personal relations, initiative and the ability to motivate. Only thus will the form tutor truly be a leader and supervisor and act as an agent of change, capable of driving all of his co-workers towards the implementation of a school ethos, providing the school with its own sense of identity, as an institution that involves everyone and is capable of rising to the challenges of modern society.

Key words: School ethos; Form tutor; Leadership; Supervision; Collaborative work.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

C.DT – Coordenadora dos Diretores de Turma

CDT - Conselho dos Diretores de Turma

CP - Currículo Português

CT - Conselho de Turma

DBE (1, 2, 3, 4) - Diário de bordo referente aos participantes no estudo

DBO - Diário de bordo referente ao investigador

DT - Diretor de Turma

EE - Encarregados de Educação

ENC - English National Curriculum

IGCSE - International General Certificate of Secondary Education

PAA - Plano Anual de Atividades

PCT - Projeto Curricular de Turma

PCT (1, 2, 3, 4) - Projeto Curricular de Turma referente às direções de turma dos
participantes no estudo

PE - Projeto Educativo

PEI - Programa Educativo Individual

RI - Regulamento Interno

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	ix
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. A cultura de escola numa organização em desenvolvimento e aprendizagem	5
2. A ação do Diretor de Turma no equilíbrio dinâmico de uma comunidade Educativa	9
3. A influência da liderança do Diretor de Turma no trabalho dos professores ...	13
4. A supervisão numa dimensão colaborativa e reflexiva	20
5. A colaboração como alavanca do desenvolvimento da comunidade escolar	27
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	34
1. Formulação do problema	34
2. Caracterização do trabalho	35
3. Questões e objetivos da investigação	37
3.1. Objetivo global de investigação	38
3.2. Objetivos específicos	38
4. População investigada	39
5. Recolha de dados e procedimentos	42
5.1. Entrevistas	43
5.2. Diário de bordo	45
5.3. Documentos	46

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	48
1. Caracterização dos participantes	50
2. Perfil formal atribuído ao Diretor de Turma	53
3. Liderança do Diretor de Turma	60
4. Função supervisiva do Diretor de Turma	65
5. O Projeto Curricular de Turma como alavanca do trabalho colaborativo entre os professores do Conselho de Turma	70
6. Perfil desejado para o Diretor de Turma	73
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICES	97
APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO	98
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE TURMA	99
APÊNDICE C - GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRETORES DE TURMA	100
APÊNDICE D - GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DOS DIRETORES DE TURMA (Complemento à entrevista aos Diretores de Turma) ...	103
APÊNDICE E - GRELHA DE VERIFICAÇÃO DA ENTREVISTA (<i>Diretores de Turma</i>)	104
APÊNDICE F - GRELHA DE VERIFICAÇÃO DA ENTREVISTA - Complemento à entrevista realizada aos Diretores de Turma (<i>Coordenadora dos Diretores de Turma</i>)	108
APÊNDICE G – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS (ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE TURMA)	109

APÊNDICE H – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS À COORDENADORA DOS DIRETORES DE TURMA (Complemento à entrevista realizada aos Diretores de Turma)	111
APÊNDICE I - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTA AOS DIRETORES DE TURMA	112
APÊNDICE J - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DOS DIRETORES DE TURMA (Complemento à entrevista realizada aos Diretores de Turma)	125

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Atuação do Conselho de Turma como um ecossistema de relações Pedagógicas	26
QUADRO 2 - Perfil pessoal e profissional dos Diretores de Turma	50
QUADRO 3 - Sistematização dos resultados	78

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Conscientes de que estamos a viver uma época de incertezas, de mudanças e de adoção de novos rumos, onde os professores estão cada vez mais expostos num contexto global, aberto e exigente, é essencial que os docentes sejam capazes de refletir sobre a sua ação, repensando as suas estratégias de atuação e operando as mudanças necessárias, no sentido de encontrar alternativas capazes de melhorar as suas práticas. Esta ideia retrata o pensamento de Gomes (2000), ao referir que, para as escolas alcançarem os objetivos a que se propõem, devem organizar-se a elas próprias, desenvolvendo trabalho conjunto e criando linguagens comuns. É neste processo de diálogo conjunto e de concertação, que o Diretor de Turma (DT) pode desempenhar um papel fulcral, tendo uma visão de conjunto, onde a opinião de cada um é importante para todos e onde os consensos são requisitados através do diálogo, do debate e do confronto de ideias.

A ação do DT poderá funcionar assim, como um mecanismo impulsionador do congregar das energias e do desenvolvimento coletivo. É das interações que se promovem em práticas de colaboração entre professores, que nasce uma verdadeira cultura de escola e se constroem as identidades profissionais de trabalho, sendo este, um processo que se vai edificando individualmente com a colaboração de todos. Assim, um dos aspetos que deverá merecer por parte dos DT, uma atenção especial, são as relações que se estabelecem com os outros professores, nomeadamente, com os do Conselho de Turma (CT), existindo uma preocupação constante no que se refere à sua coordenação. No entanto, o facto de muitos professores ainda trabalharem de “porta fechada”, as dificuldades relacionais existentes, a falta de tempo para a observação das aulas dos colegas e a falta de uma verdadeira cultura colaborativa e cooperativa entre os professores do CT, levam-nos a pensar que existem dificuldades por parte dos DT, na gestão e coordenação dos professores do CT. Assim, entendemos que as funções dos gestores intermédios requerem profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, que incidem sobre as atuações dos CT com vista à melhoria da sua qualidade e à consecução conjunta dos seus objetivos.

Nesta investigação procuramos evidenciar que as boas práticas não resultam apenas da boa-fé ou da militância de alguns docentes, sendo necessário estabelecer novas formas de trabalhar dentro da escola, que estructurem novas relações, novos processos e novos modos de trabalho pedagógico. Na procura da melhoria do processo ensino-aprendizagem será então importante, que o DT tenha a preocupação de criar uma uniformidade de atuação entre os vários docentes do CT e de fomentar o trabalho

colaborativo e reflexivo entre todos, visto que, o professor não deverá ser, apenas, aquele que transmite conhecimentos, mas o que reflete, investiga, projeta, planifica, promove, orienta, colabora, coopera, agrega e avalia.

Nesta perspectiva, poder-se-á considerar a liderança, como a habilidade para fazer com que as ações de todos e de cada um façam sentido, procurando o DT, instaurar mecanismos que facilitem o planeamento conjunto e a colaboração, num processo decisório, participativo e partilhado (Rego, 1997).

Num CT com este tipo de liderança, favorece-se a autonomia de todos e surge uma clara descentralização das decisões e dos métodos de trabalho. As estratégias de influência do DT deverão manifestar-se pelo exemplo e pela participação, num clima de diálogo, onde é conferida uma importância estratégica à formação, que poderá resultar num esvaziamento de problemas, criando um ambiente mais favorável, de maior envolvimento e participação.

É neste contexto que a supervisão pedagógica assume um papel de relevo, uma vez que pode fornecer aos professores, as ferramentas necessárias e ajustadas para a minoração dos problemas sentidos (Sergiovanni & Starratt, 1986). Assim, o DT, no seu papel de supervisor, deve ajudar os professores a refletirem sobre as suas práticas letivas e a analisarem, em conjunto, os seus métodos de trabalho. A mesma perceção têm Alarcão e Roldão (2010), quando afirmam que a supervisão pressupõe um panorama ecológico, que acontece quando se efetua algo de novo, se desempenham outros papéis e se estabelecem novas relações com os outros. Consideramos que é através do domínio dos conhecimentos sobre liderança e supervisão e o exercício das mesmas, que se poderá transformar o DT, de um agente algo passivo, em alguém que realmente coordena uma equipa pedagógica e que promove e estimula o sucesso educativo, o que implica uma sólida e robusta formação específica para o exercício de tão importante função.

Neste enquadramento e com a perceção que temos da ausência de um trabalho real e efetivo de colaboração entre os professores de um CT, o problema desta investigação orientou-se em torno da seguinte questão geral:

Qual a ação do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma?

Este estudo é uma abordagem que pretende dar resposta ao problema/questão colocada e enquadra-se numa dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, tendo como motivação, a possibilidade de promover boas práticas pedagógicas, que contribuirão para o sucesso educativo dos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, criando um ambiente de aprendizagem esclarecido, seguro e

estimulante, que permita a todos, a realização do seu potencial e o desenvolvimento do gosto por aprender ao longo da vida. A nossa experiência profissional como docente e como DT, foi também determinante na escolha do problema, quer pela vontade em melhorar as nossas práticas, quer pelo facto de ser nossa forte convicção, de que o papel deste órgão de gestão intermédia pode fazer toda a diferença.

Este estudo está organizado em cinco capítulos.

Em relação ao Capítulo I - Introdução, explicitamos em termos gerais, o contexto do problema, introduzimos o tema da pesquisa e o nosso interesse pelo mesmo, bem como, os objetivos da investigação e questão geral levantada.

Relativamente ao Capítulo II - Enquadramento Teórico, fazemos uma revisão da literatura relacionada com o tema escolhido para a nossa investigação, com o objetivo de situar o nosso estudo no contexto das investigações já realizadas, procurando também, estabelecer uma ligação entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema que se pretende investigar. Por outro lado, a revisão da literatura, permitiu-nos centrar e afinar toda a nossa investigação posterior, dando sentido às atividades e aos procedimentos praticados, além de possibilitar o aprofundamento do problema, bem como o seu desenvolvimento.

No Capítulo III- Metodologia, apresentamos a metodologia adotada no nosso projeto, referindo os procedimentos usados, os instrumentos utilizados e a forma como os dados foram recolhidos e tratados. A nossa investigação, de natureza qualitativa, assenta num estudo de caso, relativo a uma escola privada nos arredores de Lisboa. Segundo Coutinho (2010), «a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso”» (p. 293). Neste contexto, o caso é a ação de liderança e de supervisão dos DT na promoção do trabalho colaborativo do CT, nas vantagens desse tipo de trabalho e nas dificuldades com que os primeiros se confrontam. Em relação à seleção da amostra, procurámos que fosse rica em informação e que permitisse um avanço na compreensão da realidade em estudo, em função do cargo que os participantes na investigação ocupam na escola. Assim, optámos pela totalidade dos DT do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico da escola onde foi efetuada a nossa investigação, um dos quais é a Coordenadora dos Diretores de Turma (C.DT). Dado o carácter qualitativo deste estudo e com vista a obter um conjunto válido e significativo de dados, permitindo a sua triangulação, seleccionámos os seguintes instrumentos: a entrevista, o diário de bordo e os Projetos Curriculares de Turma (PCT), procurando assim, dar uma maior consistência e rigor a todo o processo investigativo. De forma a organizar, reduzir e analisar o volume de dados acumulados ao longo da investigação, procedemos à sua codificação, categorização

e análise (Coutinho, 2011), de forma a encontrar padrões, regularidades e possíveis respostas às questões parcelares da nossa investigação.

Em relação ao Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados, apresentamos os resultados obtidos, tendo em conta as questões empíricas formuladas no início da investigação e a análise dos dados recolhidos, realçando a confirmação, ou não, das previsões iniciais (Coutinho, 2011). De modo a permitir uma visão holística dos assuntos abordados e das inferências realizadas, construímos um quadro com a sistematização dos resultados mais relevantes, com base nos testemunhos dos intervenientes no nosso estudo.

Por último, no Capítulo V - Conclusões, apresentamos as principais conclusões do estudo efetuado, tendo em conta o problema geral colocado, os objetivos e as questões de investigação previamente definidas. Abordamos também, algumas das limitações sentidas na elaboração deste projeto e deixamos algumas recomendações para investigações futuras.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A cultura de escola numa organização em desenvolvimento e aprendizagem

A sociedade atual vive marcada por uma evolução estonteante onde reina a incerteza, a imprevisibilidade, a impaciência, a complexidade tecnológica e a multiplicidade de informação.

A vida na escola é também ela complexa, heterogênea, ambígua, marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares. Nela se sente a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real. (Alarcão, 2000, p. 14)

Como lembra Maio (2010), à escola de hoje pede-se que se assuma com uma identidade própria, que lhe é conferida pelos elementos que constituem a sua comunidade educativa e com esta, seja capaz de se autogovernar e autorregular, de modo a dar resposta aos problemas que se lhe colocam na sua ação educativa. A escola é um sistema aberto, onde por vezes determinadas variáveis exteriores e interiores à própria escola, a obrigam a funcionar como detonador do seu próprio desenvolvimento. As características do ensino e os desígnios da escola dos nossos dias reclamam uma atitude intencional e o sucesso educativo dos alunos, a par do desenvolvimento organizacional, sendo estas, exigências sociais que não se compadecem com a inércia das rotinas. A motivação, a valorização e o comprometimento dos atores educativos são elementos que se integram no quotidiano da escola e requerem esforço e renovação. Não podem estagnar. Só alcançam pleno êxito quando se incorporam na cultura organizacional da sua escola.

Inserida num mundo em evolução, a escola passou, ela própria, ao longo dos últimos anos, por um conjunto de mudanças importantes e fundamentais. Criou raízes locais e abriu-se à participação dos que a envolviam, constituindo uma comunidade educativa dotada de um projeto próprio, documento agregador, regulador da orientação futura, simultaneamente símbolo e alicerce da autonomia, transformando-se numa escola em «desenvolvimento e em aprendizagem» (Alarcão, 2000, p. 13).

No caminho para a maioria organizacional e para a autonomia, reveste-se de particular importância, a liderança e as características específicas que esta assume, no contexto escolar, pautada por novos princípios organizacionais, valorizadores da participação, da colegialidade e da colaboração e, enquanto tal, partilhada e dispersa, dando

lugar ao reconhecimento de múltiplos líderes. Neste âmbito, salienta-se a relevância dos cargos de gestão intermédia, cujos detentores, por se encontrarem ao leme de grupos de trabalho, se apresentam numa situação privilegiada para atuarem como verdadeiros líderes, promotores da mudança.

A mestria do(s) líder(es), segundo Nunes (2000), deve ter em conta não só a realidade do todo, mas também a competência de, na sua atividade, saber encorajar e motivar os membros da sua organização, de forma a que todos caminhem no sentido traçado pelo todo. Esta perspetiva e a aprendizagem em grupo, onde a construção do conhecimento passa por um trabalho cooperativo e reflexivo, pode levar a que a escola se transforme numa organização aprendente, onde existe a capacidade de se ter a visão do conjunto e de se compreender a interação das partes do todo. Assim,

dar e receber ajuda não implicava incompetência. Ter a possibilidade de dar apoio aos colegas e de comunicar mais com eles sobre aquilo que tinham feito fazia com que estes docentes sentissem mais confiança e certeza naquilo que procuravam realizar e até que ponto estavam a consegui-lo. (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 83)

Segundo os mesmos autores, nas culturas colaborativas o insucesso e a incerteza, não são protegidos e defendidos mas, antes, partilhados e discutidos, tendo como objetivo obter ajuda e apoio.

O professor já não é apenas, aquele que transmite conhecimentos, mas aquele que planifica, coordena, projeta, incentiva, orienta, promove, coopera, agrega, reflete, investiga e avalia. No seio de uma escola aprendente e reflexiva, dotada de uma identidade própria, o professor participa na mudança e no crescimento dessa instituição, ao mesmo tempo que vê o seu próprio crescimento pessoal e profissional impulsionado pelas dinâmicas organizacionais. Todas estas novas exigências e desafios com que os professores se foram vendo sistematicamente confrontados, provocaram a necessidade de aquisição de novas competências. Perante as experiências experimentadas neste domínio, é hoje certo que apenas projetos de formação contínua contextualizados, centrados nas organizações, tomando por guia as necessidades e as potencialidades destas e dos seus membros, serão efetivos em termos da promoção de aprendizagens válidas para os indivíduos e para os coletivos que estes formam, incluindo a própria escola. Neste sentido, Alarcão (2000) refere que

o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo. Ao fazê-lo enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho. (p. 18)

Nesta perspectiva, ganham sentido formas alternativas de supervisão, conceito este que, inicialmente restringido à formação inicial de professores e às paredes da sala de aula, tendo na sua base a procura da melhoria da qualidade das práticas educativas e das aprendizagens dos alunos, propaga-se agora a toda a escola, assumindo uma dimensão coletiva. «Tal como a docência, também a actividade supervisiva não pode ser uma “ilha isolada”» (Alarcão & Roldão, 2010, p.60).

Neste sentido, Alarcão (2000) sustenta que a supervisão deve contemplar toda a escola e basear-se em «saberes reconfigurados a partir da interacção dos conhecimentos adquiridos e constituídos com os saberes emergentes resultantes da análise das situações» (p.19). Defende-se mesmo que, funções supervisivas passem a integrar o conteúdo funcional de todos os cargos de responsabilidade, desde a gestão intermédia à gestão de topo, levando a que todos os seus detentores sejam verdadeiros supervisores. Tendo como premissa, que os supervisores têm como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização escola, estes deverão assumir práticas de reflexão sistemática, de formação e qualificação dos indivíduos e das suas interações, de facilitação, de implementação de projetos, de avaliação formativa e de promoção da mudança.

A escola é vista como um todo que, para funcionar, necessita de que todos os sistemas que a compõem se encontrem em sintonia. Prosseguindo o objetivo do desenvolvimento qualitativo da organização, o supervisor mobiliza os agentes para uma ação conjunta, envolvendo-os e dinamizando a sua participação. Dado que possui uma visão holística da escola, tem condições para influenciar a aprendizagem organizacional.

Alarcão (2000) argumenta que há aprendizagem organizacional, quando a escola tenta corrigir os erros que deteta, no confronto dos resultados esperados com a realidade, e torna-se sistemática, se for ao encontro do trabalho quotidiano dos atores da escola. A investigadora sustenta que, o principal objetivo da supervisão «é o de levar a escola a qualificar-se melhor, para, enquanto grupo humano, poder construir e usar as suas competências de trabalho de forma mais auto-regulada» (p. 40).

Enquadrada nesta nova realidade, a supervisão encontra espaço para assumir novos contornos, sempre ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e administrativa da instituição escolar, podendo alavancar, de forma decisiva, a construção e a dinâmica de uma escola, que se reclama como aprendente e autónoma. Num clima desta natureza, é importante valorizar a participação e a intervenção de todos, ao serviço da concretização dos objetivos comuns e das grandes metas que são a qualidade do ensino e a formação de cidadãos de pleno direito. A supervisão pode funcionar, assim, como um mecanismo impulsionador do congregar das energias e do desenvolvimento coletivo.

A mesma autora refere que «numa óptica mais inovadora, a supervisão escolar interessa-se mais pelo trabalho colectivo a longo prazo, centrado nos problemas ou situações escolares e envolvendo a escuta, o questionamento e a argumentação para aumentar a consciência do colectivo escolar» (Alarcão, 2000, p. 39). Esta nova escola não deve descurar a sua dimensão ecológica, pois é parte integrante do ambiente mutável que a rodeia. Neste domínio, Alarcão e Tavares (2003), referem que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores «é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros» (p. 39). Também Alarcão e Roldão (2010) perfilham da mesma visão, quando afirmam que a supervisão pressupõe um panorama ecológico, que ocorre «quando uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenha um novo papel e entra em interacção com outros actores sociais» (p. 18). Existe, por parte das autoras, a convicção de que a supervisão deverá passar de um cariz exclusivamente vertical para uma vertente horizontal, com a possibilidade de ser interpares, colaborativa e acompanhar a supervisão vertical. Se esta supervisão opera no campo do eu para o outro, as autoras atribuem também à auto-supervisão, de mim para mim, um significado que advém da procura pessoal do docente no seu processo reflexivo. Nesta perspetiva, Alarcão e Tavares (2003) consideram que a supervisão integra um conceito de escola aprendente e reflexiva, capaz de criar para todos os que nela trabalham, condições de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo os professores a essência das estruturas escolares, aos quais cabe a responsabilidade de aperceber-se da importância do seu contributo para essa organização. Para Magalhães (2003), tal como numa árvore, na organização o crescimento acontece de dentro para fora. No caso da árvore, o desenvolvimento começa pelo cerne; no caso da escola, o desenvolvimento começa pelo capital humano, os professores. O cerne vai-se desenvolvendo em camadas sucessivas, que vão tornando a árvore mais resistente e mais capaz de enfrentar todo o tipo de intempéries. Na escola, as camadas de capital organizacional que se vão desenvolvendo em cima do capital humano vão também determinando a sua capacidade de consolidação, de continuidade, de participação e de preparação para a excelência.

Esta ideia é também partilhada por Nunes (2000), quando sustenta que a escola é composta por pessoas, que desempenham diferentes papéis e cuja ação é orientada para determinada finalidade. Como refere esta investigadora, a escola deve ser pensada como um todo, como um organismo vivo que, para perdurar, deve resguardar o equilíbrio dinâmico entre as diversas partes do seu todo. As ações que cada um toma, segundo Senge (1994), têm repercussões no todo, na organização escolar e portanto, todos devem interagir,

debater as suas ações em conjunto, refletir sobre como estas ações poderão melhorar toda a organização escolar e assim contribuir para o seu desenvolvimento. Se toda a comunidade educativa se pensar e se questionar a si mesma, pode-se, segundo Nunes (2000), estar perante uma escola aprendente e qualificante, podendo assim perdurar e até florescer no caos, em condições de complexidade, de mudança e de incerteza. Este novo paradigma, escola reflexiva e ecológica, permite que todos os atores educativos interajam com os seus pares, (re)descobrimo as vantagens e os prazeres da entreajuda, ou seja, construindo uma comunidade aprendente.

Sobre a capacidade dos atores individuais e coletivos pode afirmar-se, segundo Lins (2005), que a confiança ativa talentos e permite que pessoas alcancem elevados níveis de performance, explicando o sucesso de algumas equipes em projetos onde predecessores fracassaram. A colaboração depende da confiança despertada e da disposição de cada um em dar apoio ao outro na realização de seus projetos.

2. A ação do Diretor de Turma no equilíbrio dinâmico de uma comunidade educativa

O papel do DT é cada vez mais determinante na organização escolar, pela sua influência no equilíbrio entre os vários atores que se movimentam em cada comunidade educativa. A empreitada do DT é multifacetada e ajusta-se continuamente em função dos tipos de relacionamento com alunos e respetivas famílias, com professores, com a organização escola e com a comunidade envolvente, podendo adotar várias formas em simultâneo. O papel desempenhado em cada uma destas situações é diferente e implica que o DT tenha um perfil adequado, continuada formação e um bom conhecimento sobre a função, «ele é o eixo em torno do qual gira a relação educativa» (Marques, 2002, p. 15).

A moldura jurídica que enquadra as atividades do DT é condição necessária mas não suficiente, para o sucesso do seu desempenho. A figura deste órgão de gestão intermédia é crucial para a organização escolar e coloca-o no centro de uma função que implica o estabelecimento de pontes, promovendo relacionamentos entre os vários atores envolvidos no processo de ensino – aprendizagem e na comunidade educativa onde se insere.

Segundo Peixoto e Oliveira (2003), a generalidade dos agentes educativos vê neste procurador pedagógico intermédio, uma espécie de tábua de salvação, para alguma

desorientação que impera no mundo das escolas, cada vez mais marcado pela instabilidade, pela heterogeneidade e pela multiculturalidade, reflexos de uma sociedade em permanente mutação. Assinala o mesmo autor, que foram criados desafios crescentes à escola, pelo facto de a sociedade esperar que seja esta a formar os futuros cidadãos, quer cultural quer civicamente.

Por outro lado, a escola de todos e para todos, tornou-se num enovelado sistema organizacional, caracterizado pela heterogeneidade, diversidade e diferenciação dos seus intervenientes e caberá ao DT, um papel determinante no contributo que pode dar para o equilíbrio necessário para a adequação dos modelos associados ao processo educativo e à gestão da autonomia das escolas, num sistema de ensino em constante mutação.

A função de DT agrega um conjunto de vertentes de atuação que correspondem aos diversos interlocutores: alunos, professores e Encarregados de Educação (EE). A atuação do DT junto dos alunos e EE, tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a ação junto dos professores, que é, contudo, uma dimensão capital deste cargo, que não pode ser separada das restantes. «É, antes de mais, um educador com a tarefa de orientar os alunos, devendo ser capaz de estabelecer laços de comunicação e de convívio e coordenar todas as actividades no âmbito da turma» (Marques, 2002, p. 15). Segundo o mesmo autor, para os poder ajudar nos seus próprios processos de aprendizagem, o DT deve conhecer todos e cada um e manter uma comunicação estreita, eficaz e atempada, tanto com os EE como com todos os professores da turma.

O DT assume-se como uma figura de gestão intermédia da escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os docentes da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a escola, EE e a comunidade. A sua importância é também salientada por Diogo (1998), que o considera como uma das peças centrais de toda a engrenagem, pois tem como propósito, todo o processo de construção da identidade intelectual, moral, afetiva e psicomotora dos alunos.

Na mesma linha de pensamento, Peixoto e Oliveira (2003), indicam que o DT deverá aparecer dotado

de relevo na promoção do sucesso pessoal e educativo do aluno. (...) Efectivamente, o Director de Turma ocupa, na organização escolar, um papel primordial. Ele é o observador privilegiado, o coordenador e catalisador de tensões entre grupos da comunidade escolar e, é sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada, capaz de formar homens comprometidos e responsáveis. (p. 19)

No que se refere ao perfil legal do DT, imputado quer pelos normativos em vigor, quer pelo regulamento específico da responsabilidade de cada escola, ele é de tal maneira exigente devido às múltiplas competências definidas, que quase impossibilita a simples existência de alguém que preencha todos os requisitos exigidos.

Peixoto e Oliveira (2003) realçam que existe um número quase ilimitado de tarefas, que normalmente são atribuídas ao DT. Dele, espera-se que seja o rosto visível de toda a instituição e simultaneamente, o «cumpridor e guardião de um extenso e pormenorizado corpus de regras de diversos tipos, que é suposto conhecer, cumprir e fazer cumprir» (Castro, 1995, p.13).

Assim, numa breve alusão à história legal do DT, pode-se realçar que é difícil encontrar uma regulamentação detalhada sobre esta função, tendo, no entanto, essa situação vindo a evoluir no sentido de uma clarificação. De referências genéricas tem-se vindo a assistir a uma regulamentação mais específica, dispersa, no entanto, por vários documentos. A compreensão sobre o enquadramento legal da atividade do DT implica uma análise cuidada das principais componentes da regulamentação mais relevante disponível, de entre os quais, se destacam os seguintes: Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio; Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio; Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho; Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro; Lei 30/2002, de 20 de janeiro; Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Coloca a função de DT ao nível de outras estruturas de orientação educativa e define a forma como é escolhido.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, determina o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Aclara algumas responsabilidades, atribuindo ao DT a função de coordenar o desenvolvimento do então chamado plano de trabalho da turma, posteriormente substituído pelo PCT.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, descreve o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Este Decreto Regulamentar é de grande importância, pois explicita o teor de competências do DT e remete para o Regulamento Interno (RI) de cada escola a sua especificação.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estabelece a reorganização curricular do Ensino Básico, criando a sequencialidade entre os seus ciclos. Este dispositivo legal surge da necessidade de reorganizar e adequar a escola às suas crescentes exigências,

procurando garantir uma diversidade de ofertas curriculares, para que todos os alunos possam adquirir as competências definidas para cada um dos ciclos de ensino e concluam a escolaridade obrigatória. Embora sem referências explícitas ao DT, explicita a organização do PCT.

A Lei 30/2002, de 20 de janeiro, define o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior. Confere responsabilidades acrescidas ao DT, quer no que diz respeito à adoção de medidas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, no que toca ao reforço, no seu artigo 5º, da sua autonomia e responsabilidade. Define ainda, em vários outros artigos, o âmbito de atuação do DT ao nível administrativo, destacando-se as componentes disciplinar e de assiduidade.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o DT viu as suas responsabilidades serem substancialmente acrescidas em matéria de acompanhamento do percurso educativo dos alunos. Aponta-se, a título de exemplo, a corresponsabilidade do DT na elaboração, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação do Programa Educativo Individual (PEI) a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais.

Em suma, no que respeita à regulamentação que define as funções e responsabilidades do DT, poder-se-á afirmar que este é um papel complexo, que tem vindo a sofrer alterações sucessivas ao longo dos últimos anos, criando um contexto de atuação dos diferentes atores, que implica uma elevada capacidade de adaptação e ajustamento.

Segundo Boavista (2010), «mais do que qualquer outro docente, o Director de Turma situa-se nesta relação bipolar, assumindo um papel de incomensurável relevância, pois ele é o guia, o mediador de uma (muitas vezes) dolorosa caminhada que se pretende eficaz, rumo ao sucesso» (2010, p. 65). Peixoto e Oliveira (2003) lembram que, face às atribuições legalmente atribuídas ao DT, este terá de ser um super-professor, correspondendo a um perfil com características que vão desde ser organizado, metódico, ponderado, curioso, humano e firme, até ter capacidade de previsão, estar disponível, revelar espírito de tolerância, saber gerir conflitos e inteirar-se de toda a legislação, entre outros.

Na ótica de Boavista (2010), é importante indicar e especificar algumas medidas suscetíveis de melhorar a performance do DT, tais como: proceder à seleção dos DT, tendo em conta requisitos profissionais e de natureza humana consentâneos com as responsabilidades a assumir; possibilitar a atribuição de uma direção de turma a docentes que se mostrem motivados; possibilitar a continuidade pedagógica da direção de turma, ao longo de todo um ciclo; reunir um grupo estável de DT para poder, assim, constituir uma equipa especializada, para a formação de outros docentes; exercer pressão sobre os centros de formação de professores, para que estes proporcionem formação direcionada

para temáticas e competências ligadas à direção de turma; promover hábitos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido por todos os DTs nas reuniões de Conselho de Diretores de Turma (CDT), e incentivá-los a apresentarem temas que gostariam de ver tratados nessas reuniões.

3. A influência da liderança do Diretor de Turma no trabalho dos professores

«A principal qualidade que o director de turma deve possuir é a capacidade para ouvir o outro. O que sobressai é a pessoa» (Marques, 2002, p. 26).

Existe um certo consenso entre os vários autores, no que diz respeito às qualidades de um bom DT, nomeadamente a compreensão, a autenticidade, a capacidade de comunicação, a aceitação, a exigência, a amizade, a justiça, a maturidade e a disponibilidade.

Marques (2002) refere que só um DT que se entregue aos outros com entusiasmo, que seja compreensivo, disponível, dialogante, aberto, justo, dinâmico, competente, maduro, equilibrado e coerente é que pode aspirar a alcançar o outro. Explica que, desta forma, é possível um melhor conhecimento do aluno por parte do DT e consequentemente, dos outros docentes do CT que, por sua vez, poderá ser a rampa de lançamento para a melhoria do rendimento escolar do aluno, levando-o a conhecer-se a si mesmo, a conhecer a comunidade envolvente, a desenvolver uma escala de valores, a formar atitudes e hábitos e a desenvolver um projeto de vida.

Segundo Carneiro (2008), a escola é o espelho da sociedade, sendo o mundo atual cada vez mais intrincado e implicando cada vez mais, a necessidade de encontrar formas de estabelecer pontes de comunicação e de entendimento, tendo o DT um papel importante junto dos vários atores educativos, o que implica um conjunto de relações constantes. A sua figura como orientador educativo coloca-o continuamente no papel de mediador, tendo de mobilizar as suas competências no sentido de conseguir encontrar soluções para todo o tipo de problemas, situando-se «os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade» (Costa, 2000, p. 31).

Para Rego (1997), é importante pôr de lado os modos tradicionais de agir e adotar comportamentos mais centrados nos pares. A mediação e a resolução de problemas poderão e deverão ser concretizadas pelo DT, nos CT e mesmo na própria turma, ao permitir que cada aluno, professor ou outro interveniente, exponha o seu modo de ver

pessoal, ao escutar as opiniões do outro, tornando claros os receios, angústias e preocupações, ao envolver as partes em conflito na resolução do mesmo.

Segundo Gomes (2000), as escolas, para alcançar os objetivos que se propõem e se atribuem, organizam-se a elas próprias. A ação de organizar pressupõe trabalho conjunto ou ação sintonizada, surgindo daqui, a necessidade de gerar acordos e de gerir expectativas, criar linguagens comuns e encontrar soluções aceitáveis para problemas que enfrentam em conjunto. O alcance dos objetivos implica escolhas e preferências, definição de prioridades, formação de alianças e coligações. Nesta conjectura, agir é comunicar. E fazê-lo de forma eficaz, implica atender a diferentes interesses em jogo e não perder de vista os diferentes destinatários da comunicação. É neste processo de debate, de confronto, de diálogo e de concertação, que o DT pode desempenhar um papel nuclear, emergindo a consciência de que, «a liderança surge pela conjugação do potencial de um indivíduo para ser líder com a necessidade de um grupo ter alguém que assuma tal posição» (Peixoto & Oliveira, 2003, p.61).

«O implementar da acção da liderança numa organização efectiva-se quando a comunicação entre líder e liderados acontece» (Barriga, 2008, p. 5). Como assinala Marques (2002), o DT, ao ter a oportunidade de presidir às reuniões do CT e tendo em conta que os conflitos são latentes e que estão sempre prontos a emergir, não deve negligenciar a importância que a gestão de relacionamentos através da mediação pode ter, ao gerar novos rumos de entendimento e de desenvolvimento pessoal e social, dando um contributo determinante para melhorar o ambiente escolar. O DT é, por um lado, um docente que coordena um grupo de professores e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do CT a que preside. Este pormenor não é esquecido por Costa (2000), que explica que a ação do DT como líder de uma equipa deve ser norteadada pela preocupação clara em promover uma cultura onde o ensino e a aprendizagem prosperem. Deste modo, é importante desenvolver nas escolas, formas diversificadas de liderança que se harmonizem com o clima de cada escola. A liderança é um fenómeno de influência de natureza motivacional em que o líder exerce um papel capital como agente dinamizador de comportamentos orientados em função dos alvos do grupo. O líder estimula e habilita os seus seguidores a empregarem todo o seu potencial. Seja qual for o seu estilo de liderança, o líder tem que ter habilidade para utilizar e articular a sua autoridade para alcançar os objetivos, os quais só poderão ser conquistados se existir um bom relacionamento entre os líderes e os colaboradores, já que a liderança não se realiza em isolamento, mas sim em interação.

A partir da década de 80, surge, no que respeita à liderança, uma corrente centrada no carisma e na capacidade transformacional do líder, procurando integrar os aspetos da

personalidade, os comportamentos e as interações que se estabelecem entre todos os elementos do grupo. Este conceito é referido por Rego (1997), quando afirma que «o carisma aparece como um atributo resultante do processo interactivo entre líderes e seguidores» (p. 45). As decisões são partilhadas por todos os elementos da equipa e não tomadas individualmente, ou seja, algumas características do líder tendem a amplificar o carisma, mas mais importante, é o contexto que torna os atributos e a visão do líder relevantes para as necessidades dos seguidores. Neste sentido, a liderança é o exercício da autoridade e da tomada de decisões, é a habilidade para fazer com que as ações façam sentido, mudando comportamentos e procedimentos no interior da organização conducentes a um melhor desempenho.

Segundo Rego (1997), associados à conceptualização de liderança são definidos vários estilos de líder, que determinam a sua atuação na organização, na motivação e no empenho dos seus liderados. Apesar da grande variedade de modelos conceptuais de liderança que têm surgido, destacam-se a liderança transacional e a liderança transformacional, pela importância de que se revestem na cultura e no clima das escolas. O líder transacional preocupa-se essencialmente, em identificar as exigências de cada tarefa para atingir os resultados esperados, baseando-se na troca de serviços com recompensas controladas pelo líder, centralizando este, toda a sua atenção e energia nos objetivos da instituição ajudando a sua equipa a compreender o que é preciso fazer para os alcançar. Embora não seja de hoje que se fala da balcanização do ensino, do individualismo dos professores e do seu isolamento nas suas salas de aula (Fullan & Hargreaves, 2001), vários autores salientam a importância/urgência de se desenvolverem culturas colaborativas nas escolas. Para tal é necessário uma liderança transformacional, em que o líder não intervém diretamente nas questões didáticas e curriculares, mas procura transformar a cultura escolar, instaurando mecanismos e estruturas que facilitem o planeamento conjunto e a colaboração, num processo decisório, participativo e partilhado. Neste sentido, o líder procura promover na escola, um ambiente onde todos os professores se sintam incluídos e se identifiquem com a sua missão. Neste tipo de liderança, segundo Rego (1997), «os líderes podem modelar a cultura organizacional» (p.367), estando o bem comum acima dos interesses individuais, pelo que o líder necessita de ter um conjunto forte de valores e de ideais para motivar os seus seguidores para os objetivos da escola. Através da partilha de poderes, os líderes preocupam-se em desenvolver a consciência moral dos indivíduos e em inculcar-lhes um espírito que lhes permita pensar nos interesses coletivos como uma prioridade. «A delegação de poderes ocorre quando a liderança estimula a capacidade humana para atingir objectivos e concretizar ideais» (Whitaker, 1999, p. 99). A liderança, segundo o mesmo autor, passa a ser «um processo de construção e desenvolvimento da

participação e colaboração» (p. 106). Neste sentido, os líderes configuram-se como verdadeiros agentes de mudança e de reconstrução da cultura organizacional da escola que lideram. Assim, as organizações serão edificadas pela união das pessoas em torno dos valores, princípios e metas em que todos acreditam e se envolvem. Liderar relaciona-se com a capacidade para definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adotem e se mobilizem para a concretizar.

Num momento em que se perspetivam profundas alterações no sistema educativo, e considerando as tensões de vária ordem que se abatem sobre a organização educativa, é fundamental que a figura do DT, pelas competências que lhe estão atribuídas, assuma de facto, uma função de liderança na organização onde se insere, promovendo com as suas práticas, a edificação de uma verdadeira comunidade educativa, onde todos os atores que nela interagem, conjuguem esforços, no sentido de tornar singular essa organização educativa. Esta visão está intimamente ligada com o pensamento de Pelletier e Rahim (1993), que afirmam que o caminho para a qualidade total começa com o envolvimento de todos os funcionários de uma organização, uma vez que o seu recurso mais valioso é a capacidade intelectual de seus colaboradores, sendo imperativo que o seu contributo e envolvimento sejam incorporados no processo de gestão para alcançar a máxima qualidade.

Escolas capazes precisam de atores comprometidos e desenvolver o sentido de compromisso, num ambiente de satisfação dos indivíduos, é a tarefa dos líderes transformacionais, cuja empreitada está centrada na planificação estratégica, na definição de objetivos, na orientação, na inovação e na promoção de mudanças, sendo através do domínio dos conhecimentos sobre liderança e o exercício da mesma, que se poderá transformar o DT, de um agente algo passivo, em alguém que realmente coordena uma equipa pedagógica e que promove e estimula o sucesso educativo, o que implica uma sólida e robusta formação específica para o exercício de tão importante função.

O papel deste órgão de gestão intermédia pode fazer toda a diferença, ideia também sustentada por Kouzes e Posner (citados em Elias, 2008), que afirmam que a essência do processo de liderança nas organizações, é a competência que alguém patenteia em levar os outros a desejarem aderir a determinado projeto, a ambicionarem concretizar determinado conjunto de objetivos, a reclamarem realizar determinadas atividades e não simplesmente realizá-las por obrigação e de forma rotineira. Neste sentido, os mesmos autores, referenciam algumas práticas e obrigações dos líderes de sucesso, tais como, questionar os processos procurando oportunidades; induzir uma visão partilhada perspetivando o futuro com mobilização dos outros; criar as condições necessárias à atuação dos outros, promovendo assim a colaboração; traçar o caminho, dando o exemplo e encorajar o empenhamento, reconhecendo a contribuição de cada um.

Os líderes deverão ser capazes de implementar a mudança, de fazer as coisas acontecerem, identificando o que deve ficar como está, o que deve mudar primeiro, como deve ser mudado, quais as pessoas mais indicadas para o processo, quais as tecnologias e estruturas que devem ser utilizadas. Portanto, os líderes envolvidos com a mudança devem ser pessoas de ação.

Contudo, segundo Rego (1997), «algumas pessoas são quase irrecuperáveis» (p. 448), sendo esta realidade demasiadas vezes observada em muitos líderes, que dificilmente desistem de adotar estratégias de poder pessoal, nocivas para a organização. Segundo o mesmo autor, é importante não esquecer que as mudanças são sempre lentas e que mesmo que o clima social seja motivador, a incerteza quanto às implicações da mudança, o medo do desconhecido, a sensação de incapacidade, a falta de confiança nas pessoas que propõem as mudanças, a falta de informação e de formação, a perda de *status* que a mudança muitas vezes implica e o desgosto provocado pela alteração de relações sociais que a mudança suscita, pode condicionar, ou mesmo afastar, a mudança do líder.

Por outro lado, a liderança no âmbito da organização educativa, «constitui-se como um fenómeno disperso» (Costa, 2000, p. 29) e distribuído por vários atores educativos, levando, como referem Peixoto e Oliveira (2003), à existência de um modelo com múltiplas subjetividades e conveniências, que condicionam a construção de consensos, induzindo à adoção de várias lógicas: a racional, a dos afetos, a das negociações, a das alianças, a da autoridade elevada e a da sanção; com todas elas, convive o DT.

«A liderança escolar deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão colectiva» (Costa, 2000, p. 29). Não deverá assim, ser um processo unidirecional, que dependa unicamente da postura do líder, mas evidenciar uma influência recíproca entre líder e seguidores e uma relação entre o estilo que o líder adota para trabalhar com os colaboradores, que depende muito das características da personalidade de ambos, bem como de fatores ambientais, entre muitas outras variáveis, sendo «a liderança é uma espécie de energia, cujos efeitos só se produzem porque existem dois polos (líderes e seguidores) e material condutor (a situação)» (Rego, 1997, p. 425). O mesmo autor relaciona a existência de uma «colegialidade docente», com o reconhecimento da liderança enquanto processo inter pares. Há um apelo, cada vez mais acentuado, às culturas de colaboração, à reflexão partilhada sobre a ação, o que potencia, como referido anteriormente, as lideranças dispersas e o aparecimento de «novos desafios de actuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais» (Costa, 2000, p. 29).

Contudo, é importante reforçar que o estilo de liderança está muito dependente da interação entre liderados e líder. O grupo pode utilizar estratégias que levem à modificação do comportamento do líder, havendo uma reciprocidade entre líder e subordinados, em que os próprios liderados são influenciados pelo tipo de liderança, sendo que a eficácia do seu trabalho, bem como as relações interpessoais na equipa, dependem do estilo adotado pelo líder, pelo que, o líder influencia os liderados, bem como os liderados influenciam o líder. Este conceito, está bem patente, nas palavras de Rego (1997), quando afirma que

os líderes devem ser encorajados e treinados para oferecerem relações da mais elevada qualidade e parceria a todos os seus seguidores, ..., desse modo, o potencial para relacionamentos de maior qualidade aumenta, e é provável que isso resulte em liderança organizacional mais eficaz. (p. 430)

Nesta perspetiva, segundo Marques (2002), o DT tem um papel relevante na gestão das relações que se estabelecem no seio do CT, dependendo muito da sua estratégia como líder, a eficácia de funcionamento deste órgão de gestão intermédia. O investigador recorda a importância da gestão, por parte do DT, das relações pessoais e profissionais com os docentes, dentro do CT. Deverá «conhecer bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas» (Marques, 2002, p. 75). No que diz respeito à dinamização das atividades e dos debates no CT, o DT obrigará-se a adotar estratégias que operem no trabalho dos docentes, uma maior eficácia e rentabilidade no mesmo tempo disponível. São também sustentadas algumas modalidades de trabalho, tais como: organizar os professores em pequenos grupos para a preparação de atividades e a procura de temas de análise para futuras reuniões; antes de cada reunião elaborar um documento a ser fornecido aos professores, contendo informação atualizada sobre os problemas da turma e um breve resumo sobre os temas tratados na reunião anterior; melhorar a forma como a informação é exposta e transmitida por cada professor em CT; organizar pequenos estudos de caso, relativamente a situações particulares de alunos ou a dificuldades de aprendizagem globais, entregues a grupos de dois a três docentes.

O mesmo autor preconiza uma mudança na natureza das reuniões do CT, considerando mais pertinente o reforço das tarefas de efetiva gestão e intervenção, em vez da habitual constatação dos problemas e situações surgidas na turma, nas quais se consome com pouca proficiência, muito do tempo disponível. Neste contexto de análise e segundo Elias (2008), o desejado desenvolvimento profissional dos docentes terá como finalidade, tornar os professores mais aptos a conduzir o ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e melhorar a qualidade dos estabelecimentos de ensino, embora a introdução de alterações na forma de ser e de estar, requeira, da parte de todos, tempo,

«a mudança é um processo prolongado e evolutivo, precisa de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade de contextos» (Peixoto & Oliveira, 2003, p. 68).

Costa (2000), Marques (2002), Peixoto e Oliveira (2003) e Elias (2008) referem que, para um professor ter uma ação ativa, crítica e criativa, é preciso pensar em modelos alternativos de formação docente. É preciso que os docentes construam atitudes de predisposição para o exercício da sua atividade profissional e obtenham bagagem teórica e instrumental capaz de desenvolver mecanismos de comunicação e de liderança, pelo que, «o docente deixa de ser um objecto para passar a ser sujeito da formação» (Elias, 2008, p. 131).

Na ótica de Peixoto e Oliveira (2003), o DT tem um papel decisivo enquanto gestor e coordenador, podendo a sua atuação ajudar na reconversão das práticas docentes, não de forma impositiva, mas tentando fomentar um trabalho articulado e de equipa, fomentando-se um desenvolvimento profissional, que implica o docente como um todo nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais. É por isso fundamental, segundo Marques (2002), que as escolas elaborem planos de formação para os DT, para que estes, como líderes transformacionais, ajudem a tornar esta ideia numa realidade. Esta perspetiva, também é partilhada por Elias (2008), quando «faz apelo ao papel das lideranças como elementos centrais no processo de conduta projectual e estratégica, não como guias detentores da verdade, mas como integradores negociando, arbitrando habilmente as confrontações de interesses particulares no seio da escola» (p. 105).

Como anteriormente referido, o papel do DT assume especial importância na função de liderança, na qual, indubitavelmente, se incluem as relações que se estabelecem e se desenvolvem no seio do CT. Deste modo, a eficácia da ação deste órgão depende, em muito, da estratégia do DT como líder e da qualidade das relações pessoais e profissionais que consegue constituir dentro do CT. Segundo Elias (2008), é ao nível do PCT que é possível articular a ação dos diversos professores de uma turma. Cabe ao CT edificar um projeto que seja um instrumento de adequação do currículo nacional ao contexto de cada turma. Nesta tarefa, cabe aos professores do CT a responsabilidade pela estruturação e operacionalização do processo de gestão flexível do currículo, devendo para tal, ter em conta a definição de prioridades curriculares resultantes da análise da situação da turma, o percurso escolar anterior, os objetivos que se aspiram alcançar com as disciplinas e as áreas curriculares não disciplinares, a gestão dos programas, as planificações, as atividades letivas e a conceção e execução de uma avaliação que permita monitorizar o processo. Em resultado dessa monitorização e caso se justifique, deverão proceder a reformulações dos métodos e das estratégias. Esta contextualização do currículo tem subjacente a ideia de projeto que emerge do trabalho em equipa e se preocupa com a diversidade e com a

necessidade de flexibilizar. Na opinião de Leite, Gomes e Preciosa (2001), os docentes deverão pensar de outra forma as suas posturas perante o currículo, mudando os seus hábitos e rotinas, perspectivando um trabalho em equipa, o que vaticina maior confiança nos seus pares, mudança de mentalidade, espírito de abertura, troca de ideias, partilha de responsabilidades e necessidade permanente de formação. Em todo este processo de construção do projeto curricular dirigido à especificidade da turma e dos seus alunos, o DT desempenha um papel determinante, na medida em que a ele compete favorecer a articulação entre professores, alunos, pais e EE. Em matéria de construção e desenvolvimento do projeto curricular, o DT é o orientador e o líder do trabalho coletivo, o mobilizador de todos quantos participam nesse processo. O PCT assume-se, portanto, como veículo potenciador da reflexão e da renovação das práticas pedagógicas numa lógica de partilha e de interação, não se tratando de algo que é concebido isoladamente, sendo antes, o produto de uma construção coletiva. Vários autores, incluindo Leite (2010), reconhecem que a construção partilhada do PCT é um exercício de autonomia pedagógica que não pode ser menosprezada. Os PCT são projetos de ação que exigem aos professores a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa. Contudo, é imprescindível que os docentes tenham ao seu dispor, as condições reais e efetivas para assumirem estas responsabilidades, que, em matéria de autonomia curricular lhes cabem e sem as quais, o projeto curricular se resumirá a um mero engano discursivo, em vez de uma intenção da tutela em reforçar as competências curriculares das escolas e dos professores.

4. A supervisão numa dimensão colaborativa e reflexiva

Até há algum tempo atrás, o futuro era percecionado como um trilho conturbado e incerto, determinado pelas condições do sistema atual em que vivemos. O desejo de melhorar a qualidade do ensino e o de promover um ensino de qualidade, sustentam a emergência de um sistema educativo mais aberto e democrático, no que diz respeito à própria organização institucional e social das escolas. Fala-se hoje, de organizações que evoluem, expressando o que nelas é edificado pelas pessoas e respetivas lideranças.

Assiste-se, demasiadas vezes, à implementação de reformas que não conseguem atingir os fins desejados. São muitos os condicionalismos existentes nas nossas escolas que impedem o sucesso das mesmas. A dificuldade de comunicação entre o poder central e as escolas, a autonomia condicionada, a falta de recursos humanos e material, os deficientes espaços físicos, a heterogeneidade do corpo docente, os complexos problemas

sociais emergentes, alguma frustração instalada nos docentes, a ausência de espaços crítico-reflexivos e a tendência para ativar processos de resistência à mudança, entre outros, são fatores que promovem, pelo seu peso excessivo, o fracasso das reformas. É sabido que não são só os normativos que promovem a mudança e o desenvolvimento das instituições. É necessário muito mais. É um processo que tem de ser assumido pelos professores, e isso só é possível, se houver um clima de autoestima, incentivo e confiança.

O sistema educativo deve ser abordado na sua dimensão global, o que implica uma constante reflexão dos sujeitos que o integram. A consciencialização e a compreensão destas questões são um desafio que, por um lado, aponta para novos caminhos e, por outro, permite derrubar barreiras. É neste contexto complexo, imprevisível e dinâmico que se fala hoje de educação. O contexto socioeducativo é cada vez mais intrincado e diverso, pelo que, a supervisão pedagógica poderá constituir um meio de gerir essa complexidade e diversidade, tornando-se uma ação estratégica na identificação e resolução de problemas emergentes no campo educativo. A supervisão pedagógica é, idealmente, uma ação de colaboração e solidariedade.

É em tempo de mudança que urge dar vez e voz à supervisão, processo de acompanhamento e de ajuda para ultrapassar os conflitos e os constrangimentos que a inovação e a mudança sempre arrastam consigo. As práticas educativas no contexto da escola atual exigem uma ação concertada dos papéis supervisivos, a nível dos órgãos de gestão, assim como das estruturas intermédias, entendidas como estruturas de coordenação e supervisão. Os órgãos de gestão podem catapultar a efetivação do trabalho em equipa, devem conduzir a sua atuação, fomentando o trabalho em equipa orientado para o apoio e para a resolução de problemas, conseguida através da participação ativa de todos os professores, para que todos trabalhem em conjunto, aprendam com todos e melhorem as suas competências enquanto comunidade aprendente.

É neste contexto que a supervisão, ao nível da gestão intermédia assume uma importância capital, pois como reportam Alarcão e Tavares (2003), a supervisão é

um processo permanente de enriquecimento mútuo de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos. (p. 129)

Tendo em conta as incertezas, os contextos sociais, a globalização, a heterogeneidade e a imprevisibilidade atuais, é fundamental valorizar o papel dos

professores, em particular dos que exercem cargos, designadamente os de DT, propiciando às escolas as condições necessárias à materialização das medidas desejadas.

Para Sergiovanni e Starratt (1986), a supervisão surge como uma necessidade dos professores, pois fornece-lhes as ferramentas adequadas, que lhes permitem implementar práticas pedagógicas apropriadas face aos problemas propostos.

Segundo Roldão (2010), o conceito de supervisão faz parte da agenda política educativa da atualidade, bem como a análise que é necessário fazermos para evitar a discrepância existente entre um paradigma de qualidade educativa cada vez mais socialmente necessário, e as realidades emergentes da também necessária massificação e extensão da educação escolar a todos os cidadãos.

No campo da supervisão pedagógica, esta emerge dentro das escolas como uma ação dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho. Assim, a supervisão pedagógica adquire, globalmente, um papel pró-ativo na organização social da escola, mas detém sobretudo um papel de mediação entre profissionais. Assume-se também como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências, quer numa dimensão pedagógico-didática quer numa dimensão ética. A interação partilhada é a via privilegiada para o desenvolvimento da construção de conhecimento e da identidade profissional dos professores, pois «nestes processos de desenvolvimento revela-se fundamental envolver os alunos em formação inicial e os professores em exercício em actividades de reflexão sobre as suas aprendizagens e de consciencialização das “transições ecológicas” que se operam no seu desenvolvimento» (Alarcão & Roldão, 2010, p.73).

O conceito de desenvolvimento pessoal e profissional reveste-se de grande importância, dado que exprime um processo de mudança necessário ao docente, na conjuntura da complexidade das situações que enfrenta e da exigência das suas responsabilidades em cada uma delas. De forma a melhorar a sua competência, assumir o seu papel e reconhecer o seu valor enquanto profissional, o professor relaciona-se forçosamente com os outros nos mais variados contextos (alunos, colegas docentes e não docentes, órgãos de gestão intermédia e de topo, entidades da comunidade em que a escola se encontra inserida). O desenvolvimento profissional é favorecido por contextos colaborativos onde o docente tem oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, podendo conferir as suas experiências e recolher informações importantes. A vizinhança com os outros pode contribuir para a melhoria das práticas, bem como, dotar-nos de outro olhar. O ver o outro, o ver como o outro faz, o aprender com o outro e principalmente o partilhar com o outro, pode levar-nos a pensar na importância do coletivo, ou seja, na participação em grupos para a construção do próprio sujeito, o outro no eu.

Na literatura podem encontrar-se muitas referências aos benefícios do trabalho colaborativo. Benefícios para os próprios intervenientes, para a escola e para os alunos. O professor pode contar com os colegas para discutir aspetos que o preocupam, preparar e refletir sobre as suas aulas e organizar tarefas em conjunto. Fullan e Hargreaves (2001) referem que a colaboração ajuda o professor a reduzir o sentimento de impotência que tantas vezes sente.

Cada pessoa tem uma história de vida, uma maneira de pensar a vida e também assim, o trabalho é visto de forma especial. Há pessoas mais dispostas a ouvir, outras nem tanto, há pessoas que se interessam em aprender constantemente, outras não, as pessoas têm objetivos distintos e muitas vezes dão prioridade ao que mais e melhor lhes convém, entrando muitas vezes em conflito com a própria organização/escola.

É sobretudo na escola que a supervisão assume um papel de extrema importância, uma vez que exerce uma ação mediadora entre profissionais de trabalho. «Quando um professor é capaz de interagir com outros professores sob a forma que os próprios professores experienciam como formas de apoio, a supervisão será mais eficaz e o crescimento mais provável» (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 102). É das interações que se promovem em práticas de colaboração entre professores que nasce uma verdadeira cultura de escola e se constroem as identidades profissionais de trabalho. É um processo que se vai edificando individualmente com a colaboração de todos.

O supervisor atual, em nada se assemelha àquele que não tinha campo de ação, a sua função era puramente inspetiva, de fiscal. Hoje em dia, para Moreira (2004), o papel do supervisor tornou-se mais exigente, pois assume um papel de facilitador do ensino e da investigação para uma pedagogia para a autonomia, agindo como co-negociador, co-gestor, co-experimentador, co-observador e co-avaliador.

Alarcão e Tavares (2003), referem que «a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência» (p. 119). Assim, e numa visão colaborativa, supervisor e docente participam simetricamente numa relação cordial, na qual o supervisor surge como um colega com mais experiência, recetivo ao professor que orienta, coresponsabilizando-se pelas suas ações e ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática continuada da reflexão e da auto-observação.

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional está intimamente ligado à mudança do pensamento e da prática, quando o trabalho entre pares se estende para além dos seus propósitos iniciais permitindo diferentes possibilidades de desenvolvimento

profissional individual. Salientam-se em particular, a oportunidade de partilha conhecendo outros olhares, a ajuda para transpor fracassos, o apoio para a mudança, o aumento da capacidade de reflexão e o fortalecimento da autonomia e da independência.

Alarcão (2000) descreve o supervisor como o «líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros» (p. 19). Alarcão e Tavares (2003) mencionam que o supervisor desempenhará um papel que pressuporá o empenhamento e a partilha de opiniões e práticas, que se constituirão em processos de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes. Os mesmos autores referem que o supervisor deverá criar «junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional» (Alarcão e Tavares, 2003, p. 43).

Tal como outros investigadores, Alarcão (1996) valoriza uma prática reflexiva e indagatória do docente, tendo em vista o seu conhecimento e desenvolvimento profissionais. Esta autora defende a assunção de uma postura crítico-reflexiva por parte do professor para que este aja autonomamente e reaprenda a pensar, valorizando a experiência como fonte de aprendizagem e defendendo a prática como um campo de reflexão teórica estruturadora da sua ação. Para esta autora, os processos reflexivos e indagatórios devem também fazer parte da organização de uma escola, cujos membros devem reagir ao conformismo, a passividade e o destino acabado, sendo que a organização se deve pautar pela flexibilidade, diálogo e reflexividade.

A sociedade, segundo Alarcão (2000), é vista como um mundo de ambiguidade, diversidade, complexidade e heterogeneidade. Estas características refletem-se hoje em dia nos paradigmas de formação e de investigação, na vida das organizações e no desempenho das profissões. Por isso, a escola deve também ter a capacidade de se pensar a si própria e para que a mudança se opere, é necessário encarar a escola «como um organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria» (Alarcão, 2000, p.17).

Segundo Macedo (2009), a necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas é cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas. Esta investigadora refere também, a importância da qualificação dos professores que ocupam cargos de gestão intermédia nas escolas, onde se deve promover a substituição de práticas de organização e gestão, baseadas essencialmente na reprodução de hábitos adquiridos, por uma prática refletida, produtora de soluções inovadoras.

É imprescindível chegar a um patamar que corresponda a um novo paradigma de escola, não ao nível da arquitetura, equipamento, tecnologia, e conforto, mas ao nível da forma como as pessoas interagem e como se processa a transmissão de conhecimentos e de experiências entre professores, alunos, pais e restantes intervenientes no processo educativo. Esta tarefa requer um processo descentralizado, praticado por equipas multidisciplinares que representem todos os atores da comunidade educativa. Todavia, abriu-se à escola a possibilidade de tomar decisões em vários campos, nomeadamente o estratégico e o pedagógico, no âmbito dos seus projetos educativos e dos restantes instrumentos de autonomia: RI, Plano Anual de Atividades (PAA) e PCT. Para Oliveira (2000), o desejado desenvolvimento da autonomia das escolas, passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão, aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia nestas instituições.

As funções dos gestores intermédios requerem pois, profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, que incidem sobre a organização escolar com vista à melhoria da sua qualidade e à consecução conjunta dos seus objetivos.

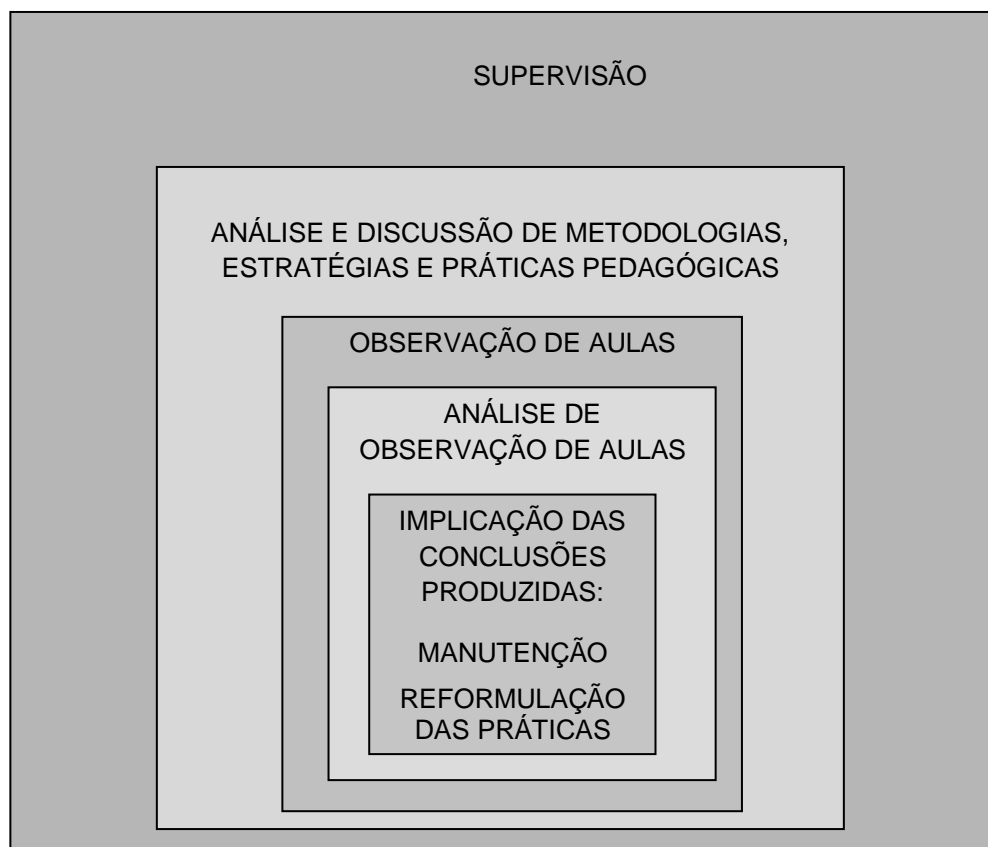
Em todo o processo de ensino-aprendizagem, o DT pode ser um agente privilegiado de mudança. Essa possibilidade advém-lhe do facto de conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes diretos no processo. Conhece os alunos, o seu meio familiar, os seus problemas, os seus interesses e as suas expectativas. Conhece os professores da turma e os órgãos de gestão da escola. De entre as múltiplas funções atribuídas aos atores escolares, aqueles que têm maior responsabilidade ao nível da coordenação e liderança pedagógica e curricular desempenharão sempre cargos com uma vertente de supervisão (Oliveira, 2000).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), «os supervisores do ensino terão que ir ao baile e conduzir a dança» (p. 197). Desta forma, o DT será tanto mais eficaz, quanto mais capacidade tiver de utilizar diferentes abordagens, tendo por base as características de cada indivíduo. Esta eficácia está amplamente dependente da consciência que o DT tem, ao nível do conhecimento das necessidades de cada um, bem como das estratégias de intervenção adequadas a cada momento. O DT deverá trabalhar com o objetivo de diminuir a fragmentação, a competição e a reatividade e alimentar a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional. Este agente educativo deve, porventura, ter também uma visão holística da comunidade educativa, possuindo o conhecimento da escola como organização, com uma missão e com um projeto de todos e para todos.

Segundo Silva (2011), o desempenho docente poderá ser supervisionado e avaliado a sua qualidade, adequação e relevância, através do PCT. Este instrumento poderá

servir de pretexto para aferir a qualidade da ação dos professores em situação de aula, visto que, este projeto espelha, em grande medida, muito do trabalho de retaguarda dos docentes de um CT. A mesma autora refere que o CT pode transformar o PCT num referente para o exercício de supervisão. É a partir dele que devem ser interpretadas práticas pedagógicas, capacidades de planeamento e execução e até competências de elaboração e implementação de um projeto de intervenção. Neste sentido, o DT deverá orientar a sua ação supervisionando, coordenando e adequando, com a colaboração dos docentes da turma, as atividades, os conteúdos, as estratégias e os métodos de trabalho, de acordo com o grupo turma e com a especificidade de cada aluno, tendo em vista a melhoria de práticas e de aprendizagens por parte dos alunos. É importante também, que o DT consiga promover e desenvolver empatias interrelacionais e profissionais que promovam e facilitem a observação de aulas entre os docentes do CT, como aprendizagem colegial. Através da supervisão, Silva (2011), sustenta que o CT poderá atuar como um ecossistema de inter-relações pedagógicas, como mostra o quadro abaixo indicado:

Quadro 1 - Atuação do Conselho de Turma como um Ecossistema de Relações Pedagógicas



Fonte: Adaptado de Silva, 2011

Também é necessário encarar, que «não podemos pensar nos professores como um colectivo homogéneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional» (Garcia, 1999, p.60), pelo que é importante criar um ambiente relacional positivo, onde as trocas de informação conduzam a melhores decisões e atuações por parte dos docentes em relação aos seus alunos, nas diferentes turmas. Esta forma de trabalhar potencia os objetivos que a orientaram, ou seja, fomentar o trabalho colaborativo entre professores, de modo a traduzi-lo numa clara vantagem para a otimização da justeza da atuação dos diversos docentes. Contudo, é importante não reduzir tudo a uma posição simplista entre a liberdade individual e o determinismo coletivo. É necessária uma atuação colaborativa e apoiada, alicerçada numa atuação dinâmica e de influências mútuas.

Se o DT assumir um papel de líder, poderá ter uma atitude determinante na atuação dos diferentes professores, promovendo atuações equilibradas e justas, que contribuirão seguramente, para preservar o bom clima da escola. Com um líder assim, institui-se um processo de regulação que, simultaneamente com uma atuação de acordo com as especificidades de cada turma e de cada aluno, conferem ao DT uma autonomia sustentada na partilha, na participação positiva, no diálogo, nas competências aprendidas e negociadas entre todos. Daí a relevância de reconhecer o DT como supervisor, logo, portador de um estatuto de parceiro político-estratégico, dada a visão holística, integradora e sistemática que detém. O DT é incentivado a participar, a partilhar, a envolver-se, a produzir mudanças, quer nele próprio quer nos outros, traçando renovados rumos de atuação, condizentes com o Projeto Educativo (PE), da sua escola. Como lembram Fullan e Hargreaves (2001), na educação, um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos.

5. A colaboração como alavanca do desenvolvimento da comunidade escolar

Vivemos tempos agitados no campo educacional, onde a escola e o seu papel na sociedade têm vindo a ser questionados. Em termos políticos, a educação passou a ser uma prioridade em vários países, nomeadamente em Portugal, onde se aguardam e anunciam mudanças significativas a todos os níveis educativos.

Estamos a viver uma época de incertezas, mudanças e novos rumos, que afetam frontalmente a educação, no sentido da modificação de hábitos na prática docente e nas relações que se dão no quotidiano da escola. O papel da escola no mundo moderno poderá ser o de ajudar as próprias escolas a auto-regenerarem-se, a serem «locais de trabalho nos quais a aprendizagem é valorizada, compreendida e praticada por todos» (Oliveira-

Formosinho, 2002, p. 18). De acordo com a mesma autora, numa escola para todos, deve garantir-se o melhor para todos sem, no entanto, descurar o que convém a cada um.

A segunda metade do século XX trouxe grandes mudanças com a abertura da sociedade à participação de todos os cidadãos. Essas mudanças reflectiram-se também na educação, com a escola a deixar de ser um espaço elitista e a abrir as suas portas a todos os grupos sociais. Houve a necessidade de formar mais professores para responder às novas necessidades da escola que se tornava obrigatória para toda a comunidade. Estes deveriam ser capazes, não só científica, mas também, pedagogicamente de responder aos desafios de um público multifacetado e com experiências de vida diferentes. A formação dos docentes teve de ser repensada. O enfoque passou da quantidade para a qualidade.

Os professores estão cada vez mais expostos num contexto aberto, global e exigente que os força a repensar as suas estratégias de atuação e a operar mudanças, dando especial atenção, às formas como os professores interpretam e desempenham o seu papel. Segundo Schön e Alarcão (1996), é essencial formar docentes capazes de refletir sobre a sua ação. A reflexão permite desenvolver no professor a competência para analisar a sua própria acção no sentido de encontrar alternativas capazes de a melhorar. Este paradigma educacional, a reflexão, é facilitado pelo trabalho colaborativo desenvolvido entre os professores. É necessário preparar professores que estejam abertos às críticas construtivas uns dos outros e que saibam trabalhar em grupo, de forma colaborativa, para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um, para a construção de uma escola reflexiva e ecológica, capaz de se desenvolver e assim, contribuir positivamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. «A aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está directamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores» (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 9). Segundo os mesmos autores, envolver os docentes nas suas escolas, apoiar e valorizar aquilo que fazem e ajudá-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas, tem um grande impacto sobre a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas salas de aula das nossas escolas. «A chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas» (Fullan & Hargreaves, 2001, p.13).

É fundamental tomar medidas de forma a promover o trabalho em equipa entre professores. Segundo Jesus (2000),

os professores deveriam assistir a aulas dos colegas, para aprenderem uns com os outros através do processo de modelação, de quem observa e com feedback fornecido, de quem lecciona, num clima de cooperação e de ajuda recíproca e não de avaliação e de identificação de erros ou lacunas no desempenho uns dos outros. (p. 5)

O professor pode contribuir para a construção do saber, ao discutir a sua teoria prática de forma crítica e construtiva, quer para si próprio, quer com um ou mais colegas. Assim, os docentes devem ter como prioridade criar momentos de partilha das teorias de cada um, refletindo sobre a sua atuação profissional e tendo sempre presente a melhoria e renovação das práticas, a bem da aprendizagem dos alunos. Uma das estratégias que pode facilitar estes processos é a observação colaborativa de aulas. A experiência de observação colaborativa de aulas pode constituir uma ferramenta válida para quebrar o isolamento do trabalho docente a que se vem assistindo nas escolas. Ao trabalharem colaborativamente, os professores estarão numa posição mais forte para defenderem as suas próprias práticas e encarar este trabalho conjunto, como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para ver ou antever, formas alternativas de atuação. Estamos perante um espaço de reflexão conjunta, de diálogo construtivo e construtivista, consolidando saberes emergentes, através da construção colaborativa de conhecimento, potenciando a renovação e a melhoria das práticas, com vista à aprendizagem efetiva por parte dos alunos.

É possível o aparecimento de uma nova escola, uma «escola que se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico sociocultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização» (Alarcão & Tavares, 2003, p. 131). Se conseguirmos instituir nas nossas escolas uma cultura de observação, que segundo Day (2001), deve pautar-se pela norma da colegialidade, olhando o ensino como responsabilidade coletiva, quebraremos a torre de isolamento ou o estado de quarentena apontados na literatura especializada e que caracteriza o ambiente de trabalho de tantas escolas, originando sensações de mal-estar, desânimo e angústia. Como lembram Fullan e Hargreaves (2001), não existem oportunidades suficientes para encorajar os professores a trabalharem em equipa. É possível trabalhar com todos, é possível aprender com todos e é possível reparar a escola de todos e para todos. De facto, a colaboração é uma das formas possíveis para corrigir alguns dos problemas existentes nas nossas escolas e encontra-se, segundo Alves e Flores (2010), enlaçada na melhoria da qualidade da aprendizagem e também no próprio desenvolvimento da escola, dos professores e dos alunos.

Os professores estão no centro do processo educativo, são eles que através de uma variedade de atividades formais e informais, podem contribuir para o êxito do desenvolvimento da escola, para um aperfeiçoamento do seu próprio pensamento e sobretudo das suas ações como pedagogos. Contudo, na ótica de Fullan (2001), o isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, facilita uma acumulação de *stress* e permite a continuidade de más práticas, com

prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes. Segundo Alves e Flores (2010), ao nível organizacional e estrutural, os docentes também sentem entraves à colaboração ativa entre pares. «O isolamento é um problema fortemente enraizado» (Fullan & Hargreaves, 2001, p.23) e é muitas vezes sustentado pela falta de horários flexíveis para reunir, por um dia longo de trabalho, por reuniões só possíveis em horários pós-laborais, por compromissos familiares, por falta de espaços físicos livres para reunir, pelo excesso de burocracia, pela reação defensiva e acomodada de alguns, por falta de formação adequada, por alguma instabilidade legislativa e por falta de competências de colaboração. Como refere Estrela (1994), ensinar é um empreendimento solitário, nos professores funciona a quarentena profissional, raramente têm a oportunidade de observar outras aulas, comparar convicções, trocar pontos de vista e considerar opções. Para Alves e Flores (2010), o trabalho dos docentes é praticado, habitualmente, segundo uma postura individualista e isolada, «quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e qualquer que sejam as más, ninguém as corrigirá» (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 29).

A colaboração reduz-se, muitas vezes, à planificação de atividades e nunca à reflexão crítica sobre as práticas educativas, no sentido de encontrar alternativas para a sua melhoria. O que existe, na maior parte das vezes, segundo Day (2001), é uma «colaboração confortável» (p. 130), que exclui uma investigação sistemática e crítica e uma colaboração efetiva entre pares. Perdura uma resistência à auto-análise/reflexão sistemática sobre o ensino onde ainda subsistem os *standards* impostos, que muitas vezes impedem a abertura do espaço, do pensamento e da ação ao outro, conduzindo a práticas rotineiras e automáticas do professor.

O estado de isolamento, de trabalho solitário, longe dos colegas, segundo Fullan e Hargreaves (2001), é o estado mais usual para um professor. Este isolamento pode conferir uma proteção ilusória, aos docentes, visto que lhes permite fazer juízos discriminatórios no interesse dos seus alunos, mas também impede a obtenção de um *feedback* claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem. Segundo os mesmos autores, sem este *feedback* é difícil para qualquer professor, um aperfeiçoamento contínuo no seu próprio desempenho. Segundo Jesus (2000), o isolamento dos professores significa um dos grandes obstáculos para o seu desenvolvimento profissional e é uma barreira intransponível na opinião de Alves e Flores (2010), à melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento da própria escola. Esta solidão pedagógica tem concorrido para que os docentes se sintam desqualificados profissionalmente e ao olharem-se ao espelho, vejam uma imagem embaciada de si próprios. Esta visão turva faz reacender lógicas de trabalho que provocam, mesmo que não consciencializadas, a obtenção de performances individuais

que produzem impactos negativos na aprendizagem dos alunos e na qualidade da educação em geral.

Face aos novos desafios e às novas responsabilidades com que se têm vindo a defrontar os professores, o trabalho colaborativo e de construção conjunta de estratégias e de soluções tem sido difícil de concretizar. Fullan e Hargreaves (2001) sublinham mesmo, que é necessário um esforço avultado para a construção de culturas colaborativas. Sublinham que a viagem é longa e difícil. Assinalam também o facto de uma verdadeira e frutuosa colaboração supor um efetivo desenvolvimento pessoal. O desenvolvimento de uma colaboração não é simples. De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), as colaborações, pela sua fragilidade na procura de equilíbrios, tornam-se difíceis de criar e de manter. Para nos envolvermos em efetivas culturas de colaboração, é necessário compreendermos quais os fatores do contexto escolar que poderão ser facilitadores, ou limitadores destas culturas.

Os professores estão conscientes de que o seu trabalho mudou muito nos últimos tempos. Diversos estudos apontam como limitação para a interação entre os docentes, as condições de trabalho nas escolas, os professores terem de se confrontar com expectativas mais exigentes relativamente ao seu desempenho, com pressões cada vez maiores e com responsabilidades mais alargadas (Fullan & Hargreaves, 2001).

De acordo com Alves e Flores (2010), a escassez de tempos comuns, surge como um dos embaraços enunciados pelos professores para a implementação e desenvolvimento de trabalho colaborativo. Numa escola com uma cultura colaborativa, os órgãos de gestão devem preocupar-se em proporcionar e organizar os horários e a atribuição de cargos e tarefas, de forma a permitir que o trabalho em equipa aconteça, quase de forma natural, entre os professores. Outro obstáculo observado é o facto de que, «trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina» (Roldão, 2007, p. 29).

A escola, como qualquer outra organização, precisa de uma liderança forte que determine e ponha em prática um conjunto de valores caracterizadores e distintivos, que lhe confirmem uma identidade e um sentido de pertença a quem nela se encontra. Um ponto comum nas escolas que mais se distinguem é a existência desta liderança consistente e coerente, com uma visão integrada da escola e da comunidade, motivada e motivadora, que promove uma cultura de excelência e de inclusão e os processos de gestão adequados às suas necessidades e desafios concretos. De facto, como lembra Roldão (2007), «difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o

trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária» (p. 29). O mesmo entendimento têm Lima (2002) e Alves e Flores (2010), que apontam como fatores inibidores das práticas colaborativas, a falta de predisposição para trabalhar em equipa, as complexas relações interpessoais, a socialização profissional dos docentes e a falta de formação em colaboração, quer a inicial quer a contínua. A carência desta ferramenta tem contribuído sobremaneira, para uma caminhada mais isolada e com consequências imprevisíveis no desenvolvimento dos alunos, dos professores e da própria escola.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001),

uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências. (p. 21)

Os professores são a essência das estruturas escolares e têm a responsabilidade de aperceber-se da importância do seu contributo para essa organização, uma vez que, ao fazerem parte da linha da frente das escolas e, conseqüentemente, os que mais contato têm com os actores do mundo interior e exterior, devem estar preparados para poderem responder a toda a entropia na qual estão diariamente envolvidos, tendo que possuir desenvolvidas, competências ao nível da comunicação, devendo estas ser facilitadoras da compreensão mútua.

É essencial que cada escola conheça e assimile a importância da organização das suas equipas de trabalho, promova o bom relacionamento entre elas e, sobretudo, entenda como transformar o conhecimento individual numa obra coletiva.

Alarcão e Tavares (2003), defendem que

uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes. (p.146)

De forma a permitir aos professores sustentar e enfrentar as situações imprevisíveis e inconstantes da sua profissão de forma mais confortável, culminando no sucesso dos alunos, é necessário um verdadeiro trabalho em colaboração. Para além de se estabelecerem ligações de apoio mútuo entre os docentes, têm que ser analisadas

«criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor» (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 102).

O trabalho colaborativo tornou-se numa das estratégias cada vez mais utilizadas para esgrimir com os problemas globalizantes, demasiadamente pesados para serem enfrentados de forma individualizada. A colaboração traz importantes vantagens na afirmação de uma nova estratégia para as escolas, juntando pessoas que se empenham num objetivo comum. O desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre professores é naturalmente, a direção ajustada para superar os problemas da escola.

A vontade e o querer profissional podem constituir peças basilares relativamente às possibilidades de os professores se assumirem como configuradores do trabalho colaborativo. Nesta linha de pensamento, é possível a mudança, a metamorfose nos docentes, bastando olharem-se, não apenas como transmissores de saberes disciplinares, mas também como educadores, criando condições e situações que propiciem a formação global dos seus alunos, que só será possível se a escola lhes proporcionar os espaços físicos e temporais para, juntamente com toda a comunidade, se envolverem na enorme tarefa que é educar.

De facto, a colaboração tem-se afirmado como alavanca do desenvolvimento profissional dos professores, sendo um fator de melhores desempenhos no desenvolvimento curricular, com implicações muito favoráveis e significativas no desenvolvimento de competências dos alunos. Contudo, as práticas colaborativas exigem complexas parcerias entre pares e mudanças de mentalidades que não são fáceis de manter em ambiente escolar. O trabalho colaborativo, segundo Day (2001), «pode implicar um esforço intensivo, o que requer da parte dos autores competências técnicas e pessoais de relacionamento, muito para além daquelas que são necessárias em investigação ditas mais tradicionais» (p. 252).

Neste sentido e no quadro dos novos desafios e exigências que lhes são colocados, os professores desempenharão melhor o seu papel na construção de mudanças, se possuírem e mobilizarem um conjunto de novas competências e capacidades, nomeadamente, as de problematizar e de refletir coletivamente sobre os quotidianos escolares e o que fazer para se concretizar o princípio da equidade e da justiça social. De acordo com o pensamento de Leite (2010), este é na verdade o grande desafio que se coloca aos professores na atualidade, o de partilhar o ato de ensinar e de fazer aprender.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

1. Formulação do problema

Admitindo a Direção de Turma como um órgão de gestão intermédia, as representações tradicionais em torno do DT apontam para uma figura centralizada nos alunos. No entanto, ao DT são exigidos também a articulação, a coordenação, a conciliação e o estabelecimento da comunicação entre alunos-professores, EE-professores, alunos-alunos, professores-professores e mesmo alunos-EE. Esta estrutura intermédia de coordenação pedagógica é determinante para a organização escolar, colocando-a numa posição estratégica, à qual é exigido o estabelecimento de pontes, promovendo relacionamentos entre os vários atores envolvidos no processo de ensino – aprendizagem e na comunidade educativa onde se inserem. Ao DT impõe-se que exerça o papel de gestor de recursos humanos e pedagógicos, permanentemente sujeito a desafios que carecem de respostas inovadoras e criativas. Da sua intervenção, coordenação e orientação, pode resultar a realização de um trabalho efetivo e participado por todos, professores, alunos e EE. Para estar preparado no sentido de dar resposta a tantas exigências, não é suficiente um mero conhecimento da legislação e das funções que dela decorrem, é necessário também, que tenha uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa onde se movimenta. Neste enquadramento, entendemos que a Direção de Turma é uma janela privilegiada para estudar a influência que uma eficaz supervisão e liderança por parte do DT gera no CT e de que forma condiciona o sucesso da atividade dos vários professores na vida dos seus alunos. O DT, articulando a intervenção dos diferentes professores da turma, assume particular responsabilidade na tomada de medidas conducentes à promoção de um saudável ambiente educativo e à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos. Assim, os professores deverão proceder de acordo com a sua consciência, valorizando a escola onde trabalham, procurando melhorar o ensino com coragem, empenho e dedicação, numa missão que abraça os dois pilares da sociedade atual, a responsabilidade e o rigor. Em suma, os professores e, em particular, os DT devem atuar no sentido de introduzir o modelo participativo de colaboração, de forma a ajudarem os seus alunos a fazer a diferença nas escolas, «trabalhando ao mesmo tempo no seu próprio desenvolvimento individual e no dos outros» (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 11).

Nesta investigação procuramos constatar que as boas práticas não resultam apenas da boa-fé ou militância de alguns docentes, porventura será necessário estabelecer

novas formas de trabalhar dentro da escola, que estructurem novas relações, novos processos e novos modos de trabalho pedagógico. A possibilidade de promover boas práticas pedagógicas, o sucesso educativo dos alunos, o ajudar a construir um ambiente de aprendizagem esclarecido, seguro e estimulante, o participar, o fazer parte, o vencer alguns medos e o aprender com todos e para todos, foram alguns dos aspetos que nos motivaram à concretização deste projeto. Vemos o trabalho colaborativo, como uma forma de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite obter uma maior eficácia do desempenho docente, contribuindo para o sucesso escolar. Esta é a ideia fundamental que atravessa todas as páginas do nosso trabalho. A nossa experiência profissional como docentes e como DT foi determinante na escolha do problema, quer pela vontade em melhorar as nossas práticas, quer pelo facto de ser nossa forte convicção, de que o papel deste órgão de gestão intermédia pode fazer toda a diferença.

2. Caracterização do trabalho

A metodologia de qualquer estudo de investigação deve ser definida com base nas questões que se pretendem investigar, na medida em que são estas que determinam o quadro conceptual e a metodologia a seguir. Na opinião de Yin (2005) e de Coutinho (2011), o que deve determinar a opção metodológica do investigador será o problema a analisar, e assim, conseguir uma estratégia flexível adaptada não só ao problema que vai investigar, mas também, à forma como vai evoluir o decorrer da pesquisa. A metodologia adotada no desenvolvimento desta investigação fundamentou-se em critérios que possibilitassem, de uma forma coerente e sustentada, atingir os objetivos definidos. Considerando que as finalidades do estudo intersectam o campo da compreensão do fenómeno estudado com o seu contexto, entendemos haver necessidade de utilizar uma abordagem qualitativa, porém, sem qualquer preocupação de estabelecer generalizações. Considerámos que o estudo qualitativo seria o mais adequado, porque a nossa preocupação foi a de tentar compreender a realidade em profundidade. Esta decisão é alicerçada no pensamento de Coutinho (2011), quando refere que a escolha de uma metodologia de investigação implica que o investigador tenha a noção do que quer estudar e do conhecimento que pretende construir, tendo em conta a realidade envolvente. Pelo facto de os dados serem recolhidos durante um período de tempo contínuo e prolongado, também Miles e Huberman (1994) consideram esta metodologia apropriada e adequada para o estudo de acontecimentos comuns ocorridos em contextos naturais, tendo em conta as influências do contexto local.

Investigação qualitativa é uma designação geral que agrega várias estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os elementos recolhidos são

designados por qualitativos, isto é, abundantes em detalhes descritivos em relação a pessoas, lugares e diálogos. As questões da investigação são elaboradas com a intenção de investigar os factos em toda a sua dimensão e em contexto natural. Segundo Bogdan e Biklen (1994), este tipo de estudo privilegia principalmente, a compreensão das perspetivas dos sujeitos estudados, sendo os dados recolhidos através de uma proximidade profunda com os sujeitos, no seu meio natural. A mesma opinião têm Denzin e Lincoln (citados em Coutinho, 2011) quando referem que

a investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, introspeção – que descrevem rotinas e significados na vida dos sujeitos. (p. 287)

Tendo em conta o problema de investigação, consideramos que este tem uma importância decisiva na escolha da metodologia a ser utilizada, de modo que, a investigação que nos propusemos realizar sustenta-se nas conceções de Bogdan e Biklen (1994) e Miles e Huberman (1994), no que se refere às características gerais do paradigma interpretativo, quando estes autores referem que um estudo é qualitativo/interpretativo se a fonte direta dos factos é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; se é fundamentalmente descritiva; se há maior interesse no processo de investigação do que simplesmente pelos resultados ou produtos; se os dados são analisados de modo indutivo; se os dados tomarem a forma de palavras obtidas através de observações diretas ou indiretas, entrevistas ou documentos; se as palavras forem analisadas de forma a possibilitar ao investigador contrastar, comparar, analisar e desvendar padrões dentro delas e se o significado e a perspetiva dos participantes têm uma importância fundamental. Ainda de acordo com os mesmos autores, na investigação qualitativa, as questões a serem investigadas são estabelecidas com o intuito de estudar o fenómeno em toda a sua complexidade e no contexto natural, não sendo, portanto, construídas por operacionalização de variáveis. Não são formuladas hipóteses prévias que se pretendam testar mas antes questões que orientam o estudo.

Segundo Stake (1995) e Yin (2005) no âmbito do paradigma interpretativo, a abordagem por estudo de caso constitui, enquanto processo, um modo particular de recolher, organizar e analisar dados que permite obter informação compreensiva, sistemática e em profundidade sobre um caso que constitui objeto de interesse. Na ótica de Miles e Huberman (1994), esta abordagem holística, sistemática, integrada e sensível ao

contexto é aconselhável quando se pretende compreender um fenómeno complexo, quando se reconhece que as condições contextuais são relevantes para o estudo desse fenómeno, quando se pretende compreendê-lo em pormenor, quando é possível aprender a partir da sua especificidade para fins de investigação. «A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso”» (Coutinho, 2011, p. 293). Na opinião da autora, um caso pode ser um individuo, uma personagem, um pequeno grupo. No caso concreto desta investigação, o caso será a ação de liderança e de supervisão dos DT na promoção do trabalho colaborativo do CT, nas vantagens desse tipo de trabalho e nas dificuldades com que se confrontam. No estudo de caso, este é examinado em detalhe e em profundidade no seu contexto natural, onde o produto final, relacionado com a natureza das questões, deverá constituir sobretudo uma descrição detalhada e uma interpretação dos fenómenos estudados. De acordo com vários autores de referência, nomeadamente, Yin (2005) e Coutinho (2011) e em síntese, poder-se-á afirmar que o estudo de caso é uma investigação empírica, que se apoia na experiência, na observação e no raciocínio indutivo, dependendo sobretudo do trabalho de campo e tem sempre grande cariz descritivo, pelo que, o estudo de caso parece ser a metodologia adequada para o que nos propomos investigar. Assim, esta investigação inscrever-se-á no paradigma interpretativo, seguindo a metodologia de “design” de estudo de caso.

3. Questões e objetivos de investigação

Para Coutinho (2011) toda a investigação tem na sua génese um problema inicial, que se vai tornando mais complexo à medida que a investigação progride, com interligações constantes, com novos dados, até encontrar uma interpretação válida, coerente e solucionadora. Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma das fases mais delicadas de um processo de investigação é a seleção do problema e não havendo nenhuma receita para o definir, é importante que este possa ser tratado, seja adequado aos recursos pessoais, materiais e técnicos da investigação e manifeste/revele pertinência para o contexto do estudo em que se insere. É então necessário que a pergunta inicial seja adequada, realista e exequível. Pela análise teórica e conceptual que realizámos, por um lado em torno do papel do DT relativamente à forma como dinamiza o trabalho do CT, condicionando o sucesso da atividade dos vários professores na vida dos seus alunos, e por outro lado, a percepção que temos da ausência de um trabalho real e efetivo de colaboração entre os

professores de um CT, o problema desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão geral:

Qual a ação do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma?

Para tentar responder a esta questão teremos como propósitos deste estudo os objetivos global e específicos, a seguir indicados.

3.1. Objetivo global de investigação

Analisar de que forma a ação do Diretor de Turma poderá promover um trabalho colaborativo entre todos os professores do Conselho de Turma.

3.2. Objetivos específicos

- a) Apurar quais as áreas privilegiadas da intervenção dos DT e identificar os objetivos dessa escolha.
- b) Verificar de que forma a liderança praticada pelo DT num CT, influencia o desempenho dos professores de uma determinada turma.
- c) Averiguar se os DTs exercem uma ação supervisiva em relação aos professores do CT.
- d) Identificar quais os aspetos mais fortes e mais fracos da atuação dos DT como supervisores e como procedem para melhorar os aspetos mais fracos da sua ação.
- e) Verificar se o PCT contribui para potenciar a reflexão e a renovação das práticas pedagógicas numa lógica de partilha e de interação.
- f) Identificar dificuldades evidenciadas pelos DT, no exercício das suas funções.
- g) Identificar medidas suscetíveis de melhorar a performance do DT.

Decorrente destes objetivos, formularam-se algumas questões parcelares, que orientaram a investigação empírica:

1. Que papéis são atribuídos ao DT pelo enquadramento legal em vigor?
2. Qual a ação do DT, enquanto líder do CT?
3. Que tipo de supervisão exerce o DT no CT?
4. De que modo o PCT facilita o trabalho colaborativo entre os professores do CT?
5. Que perfil é desejado atualmente para o DT?

Estas questões de investigação e estes objetivos traçados possibilitam limitar e focalizar o âmbito do estudo, designadamente na recolha e na análise de dados, bem como decidir quais os instrumentos a utilizar nessa recolha.

4. População investigada

Esta investigação, de natureza qualitativa, assenta num estudo de caso, relativo a uma escola privada nos arredores de Lisboa. É propósito da instituição criar um ambiente de aprendizagem feliz, seguro e estimulante, que permita a todos os membros da comunidade a realização do seu potencial e o desenvolvimento do gosto por aprender ao longo da vida. Na escola coexistem dois currículos, um de língua portuguesa, Currículo Português (CP) que segue as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação Português e outro de língua inglesa, o English National Curriculum (ENC) que se rege pelas diretrizes provenientes do Ministério da Educação Inglês. Em síntese, a escola tem duas secções, a portuguesa e a inglesa, cada uma com o seu próprio Diretor Pedagógico, tendo os alunos a possibilidade de seguir o CP até ao final do Ensino Básico, e/ou o ENC que termina no International General Certificate of Secondary Education (IGCSE). A escola promove uma cultura baseada nas tradições britânica e do país anfitrião, Portugal, na tradição cristã e na influência da diversidade de outros países de onde provêm os alunos. Dada a existência de alunos de cerca de 40 nacionalidades, dos quais aproximadamente 52% são portugueses e 22% são ingleses, o ensino da língua inglesa é muito aprofundado na secção portuguesa, estando o ensino da língua portuguesa incluído no currículo da secção inglesa. Na secção portuguesa, são lecionados o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico em regime de paralelismo pedagógico, concedido pelo Ministério da Educação. Após a conclusão do 9º ano do Ensino Básico e habilitados com o First Certificate in English da Universidade de Cambridge, os alunos optam, em condições de sucesso, entre o Ensino Secundário Português e o International Baccalaureate. No que diz respeito aos docentes, estes podem lecionar apenas numa das

secções ou em ambas, usufruindo a maioria de horário completo e dominando os dois idiomas.

A existência de dois currículos diferentes, mas convergentes nos seus fins, que se entrecruzam e se complementam, tem um impacto significativo para todos e cada um dos atores escolares, visto que a heterogeneidade do contexto possibilita outros olhares, outra maneira de ver e de sentir. Neste contexto, a integração dos saberes e das vozes dos outros, poderá concorrer para a melhoria de todo o processo educativo e contribuir ainda, para a edificação de uma escola melhor. No entanto, uma vez que o tema central da investigação se prende com a ação do DT na dinâmica do CT e uma vez que estes órgãos de gestão intermédia, o DT e o CT, não existem na secção inglesa, cingimos o nosso estudo à secção portuguesa, mais concretamente ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, que se regem pelo Currículo Português. Atualmente, apenas funciona uma turma por ano de escolaridade, sendo estas constituídas por um número médio de dezassete alunos. No 1º ciclo, por decisão interna do Conselho de Escola, o número máximo de alunos por turma é de quinze. O número total de alunos que frequenta a secção portuguesa ronda os 145 alunos, representando 10% de toda a população discente.

De acordo com o Projeto Educativo da escola, procura-se criar um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a cada aluno o desenvolvimento global e harmonioso da sua personalidade, visando a realização pessoal na sua dimensão individual e social. Promove-se o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e afetivas, visando níveis académicos elevados, a autonomia e a adequação das atitudes. Considera-se fundamental a constituição de turmas pequenas para viabilizar um ensino personalizado, adaptado ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

O Projeto Curricular, visando adequar a ação educativa à turma, e prevendo uma atenção individualizada a cada um dos seus elementos, consigna as competências específicas a desenvolver, formuladas a partir do referencial de competências definidas pelo Ministério de Educação. Pretende-se desenvolver competências cognitivas, motoras, artísticas e sócio emocionais visando a excelência académica, pessoal e relacional. Estas competências percorrem os três ciclos de escolaridade de forma transversal e estruturam a planificação do trabalho anual. Desenvolvem-se através da compreensão em situação, da experimentação, do treino, da apropriação e generalização de conceitos globais e específicos de cada disciplina. A planificação anual de trabalho organiza assim atividades que concorrem para o desenvolvimento das competências referidas.

O objeto do estudo que pretendemos levar a cabo é a ação do DT na influência do desempenho dos professores de uma determinada turma, percebendo se a sua atuação fomenta o trabalho em equipa orientado para o apoio e para a resolução de problemas,

potenciando a reflexão e a renovação das práticas letivas. Nesta perspetiva, o DT tem a oportunidade de promover novas formas de trabalhar dentro da escola, que estructurem novas relações, novos processos e novos modos de trabalho pedagógico. Em síntese, os professores e, em particular, os DT podem atuar no sentido de introduzir o modelo participativo de colaboração, de forma a contribuírem para o sucesso escolar dos seus alunos. Pretendemos neste estudo, responder às questões parcelares anteriormente colocadas, evidenciando as repercussões da ação de um, o DT, na dinâmica do todo, o CT. O estabelecimento de pontes, promovendo relacionamentos entre os vários atores envolvidos no processo de ensino – aprendizagem e na comunidade educativa onde se inserem, bem como, as repercussões que daí advêm nas aprendizagens dos alunos, serão também objeto da nossa atenção.

Segundo Yin (2005), a definição da amostra num estudo de caso configura-se como um passo de particular importância para todo o estudo, pois garante estabilidade ao *design* da investigação e compreensão do fenómeno em estudo. Segundo Croswell (referido em Coutinho & Chaves, 2002) de facto, ao escolher o caso, o investigador estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados, sendo a seleção do caso relevante para o fenómeno em estudo e oferecer oportunidade para aprender. Contudo Stake (1995) refere que o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem, referindo que não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso. A mesma opinião tem Coutinho (2011), quando afirma que a amostra num estudo de caso acaba por ser o próprio caso, inserido no seu contexto que lhe é particular e que se pretende estudar, descrever e interpretar, sobretudo porque não existe o propósito de efetuar generalizações a outras situações. A mesma autora considera ainda que, num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, assim, no nosso estudo a seleção da amostra baseia-se em critérios estratégicos pessoais, optando-se, desta forma, pela totalidade dos DTs do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, um dos quais é a C.DT. Portanto, a seleção da amostra baseou-se nos critérios atrás enunciados, ou seja, «o investigador seleciona, de uma forma direta e deliberada, os elementos concretos da população que compõem a sua amostra convidada» (Fox, 1987, citado em Santos, 2007, p.92). Deste modo, na nossa investigação, considerou-se como o mais indicado para selecionar a amostra, o facto de ser rica em informação e o de possibilitar um avanço na compreensão da realidade em estudo em função do cargo que os respondentes ocupam na organização/escola (Afonso, 2005).

No que diz respeito à recolha de dados pelo método de entrevista, tema que abordaremos no ponto 6 deste capítulo, houve necessidade de limitar a nossa investigação aos quatro DT e à C.DT, uma vez que um dos DT é o próprio investigador. «Sugere-se que

esta separação aconteça para garantir a legitimidade do estudo» (Coutinho, 2011, p. 300), uma vez que os dados encontrados poderiam por em causa a credibilidade das conclusões, visto o investigador acumular as funções de entrevistado e interveniente no processo de recolha de dados. Todavia, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados, as formas como ele

se posiciona relativamente ao objecto de investigação, as opções que toma no decorrer do processo, a forma como pensa o próprio *design* de investigação têm repercussões não só ao nível dos resultados obtidos, mas também no decurso da própria investigação, na medida em que reflectem os seus pressupostos (pessoais) epistemológicos e filosóficos. (Flores, 2003, p. 404)

Por outro lado, edificar um projeto de investigação, implica a consideração de um conjunto de aspetos de natureza ética que o investigador não pode deixar de ponderar. Estas considerações estiveram presentes quer no início da investigação, quer no decorrer de todo o processo e nortearam as decisões tomadas de forma a respeitar, tanto quanto possível, a confidencialidade dos dados e o respeito pela individualidade dos participantes (Tuckman, 2005).

5. Recolha de dados e procedimentos

Coutinho (2011) faz referência a vários tipos de recolha de dados a que a investigação qualitativa mais recorre, nomeadamente, a entrevista, o diário de bordo e a análise documental, apontando que «a utilização destes diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento ou triangulação da informação» (p.298), permitindo uma análise aprofundada da realidade a investigar e a dar credibilidade e fiabilidade a todo o processo investigativo (Yin, 2005, Bogdan & Biklen, 1994). O uso de várias fontes de evidência permite explorar contextos/ângulos diferentes do mesmo fenómeno e «as conclusões e descobertas são assim mais convincentes e apuradas já que advém de um conjunto de afirmações» (Coutinho, 2011, p. 300), legitimando o estudo, porque as conclusões, segundo a mesma autora, são validadas através de variadas fontes de evidência.

Em síntese, dado o carácter qualitativo desta investigação e com vista a obter um conjunto válido e significativo de dados, permitindo a sua triangulação, seleccionámos os seguintes instrumentos: a entrevista, o diário de bordo e os PCT, dando assim, maior consistência e rigor a todo o processo investigativo, visto que, desenvolvemos a nossa

investigação em várias frentes, minimizando assim os potenciais problemas de validade do estudo, visto que, as conclusões e as descobertas, nestas condições, são legitimadas através de múltiplas fontes de evidência. Para a continuidade e cumprimento do nosso estudo, solicitámos autorização à Diretora Pedagógica, acesso a dados vindos de outras fontes que, de algum modo, se relacionassem com o trabalho dos CT, como o PE e o PCE, o RI, o PAA e as atas dos CT e dos CDT (Apêndice A). Este pedido surgiu da necessidade de encontrar nos documentos acima indicados, pistas de reflexão, que nos orientassem no rumo a seguir na investigação que pretendemos efetuar.

5.1. Entrevistas

Optámos por elaborar entrevistas individuais a todos os DT e à sua coordenadora, complementando a informação recolhida com outros dados, provenientes das nossas observações e dos documentos analisados, pois segundo Coutinho (2011), a entrevista fornece informação que não é possível obter por observação, «permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (Bogdan & Biklen, 1994). Os mesmos autores referem ainda, que o carácter flexível deste método facilita aos sujeitos do estudo, responderem de acordo com os seus pontos de vista pessoais, sendo-lhes permitida alguma liberdade nas respostas fornecidas. Assim, a opção pela entrevista permite uma boa interação com o entrevistado, tornando possível um melhor esclarecimento das intenções da investigação, pelo ambiente mais informal que propicia e pelas próprias questões imprevistas que podem surgir neste ambiente, contribuindo assim para um acréscimo à informação recolhida. O objetivo é sempre o de recolher dados, na linguagem do próprio sujeito, explicando como pensam, como interpretam ou como explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo (Coutinho, 2011), não consistindo, o papel do investigador, em modificar as perspetivas dos respondentes, «mas antes em compreender os seus pontos de vista e as razões que os levam a assumi-los» (Bogdan & Biklen, 1994, p.138).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, dependendo dos objetivos do estudo, se o objetivo é conhecer a visão dos participantes sobre determinado problema, a entrevista pode ser não estruturada, quando importa obter dados comparáveis de diferentes participantes a entrevista é semiestruturada (Coutinho, 2011). A opção num determinado tipo de entrevista, deve ter sempre em consideração a obtenção de «uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes» (Bogdan & Biklen, 1994, p.136).

Para o nosso estudo, optámos por utilizar o método da entrevista semiestruturada, uma vez que este tipo de entrevista se caracteriza pela existência de um guião, constituído por questões previamente formuladas e ordenadas, tendo a vantagem de todos os sujeitos do estudo responderem às mesmas perguntas e pela mesma ordem, permitindo assim, a obtenção de dados comparáveis entre os todos, bem como a organização e a análise dos dados obtidos (Tuckman, 2005). No que diz respeito à entrevista da C.DT, sendo esta também DT, optámos pelo mesmo método, tendo esta respondido às mesmas questões que foram colocadas aos outros DT, para além de outras três, que lhe foram exclusivamente dedicadas, de forma a complementar a informação recolhida com a visão holística que o cargo de C.DT acarreta. Todas as entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos sujeitos (Apêndice B) e transcritas a seguir à sua aplicação. A transcrição da entrevista permite uma análise e uma comparação dos documentos em maior profundidade, nomeadamente, no que diz respeito à categorização de dados e à sua interpretação. Tanto a gravação como a transcrição das entrevistas permitem avaliar a qualidade destes dados, ou seja, dão relevância ao *design* da investigação e cumprem os critérios de qualidade, isto é, têm fidedignidade, validade e representatividade, ou seja, os dados referem-se à informação recolhida e não foram fabricados, a informação recolhida através dos dados é relevante para o conhecimento que se pretende produzir e os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto da amostra e do meio a que a pesquisa se refere (Afonso, 2005). A realização de cada entrevista foi sempre precedida de um contato com o nosso interlocutor, no qual se estabeleceu a data e o local do encontro. Todas as entrevistas decorreram dentro das instalações da escola onde efetuamos o nosso estudo e sempre antes do início do período de aulas, de forma a possibilitar a sua realização sem interferências de ninguém e num ambiente tranquilo. A duração das entrevistas aos DT variou entre os quinze e os dezanove minutos, enquanto a da coordenadora teve uma duração de trinta e três minutos.

A validade deste instrumento pode também ser atestada pelas duas grelhas de verificação (Apêndices E e F) e através da forma como foram edificadas, visto que o diálogo constante com o professor orientador, foi a metodologia utilizada por excelência, o que possibilitou clarificar conceitos, identificar prioridades, analisar as questões colocadas e produzir grelhas criteriosas, claras e estruturadas. O guião das entrevistas foi alvo de uma análise minuciosa e diligente, de forma a articular a revisão da literatura com as questões colocadas, visto que, com a informação obtida, há a possibilidade de dar uma resposta convincente à pergunta de partida e assim clarificar o problema que justificou a nossa investigação. Assim, os dois guiões de entrevista que elaborámos, um para DT e outro para a C.DT, possuem uma estrutura diferente mas complementar. No primeiro caso, para os DT,

o guião possui seis grupos temáticos, que por sua vez se encontram subdivididos em vinte subgrupos (apêndice C). Tendo em consideração que as entrevistas darão informações relevantes para responder às questões parcelares de investigação, colocamos vinte e quatro questões aos DT, de forma a obter dados em quantidade e qualidade suficientes para que, *a posteriori*, ajudem a responder à questão geral por nós levantada. Relativamente ao guião da C.DT, uma vez que, esta desempenha também o cargo de DT, foi-lhe aplicada a mesma entrevista, embora tivessem sido acrescentadas três outras questões, relacionadas exclusivamente com a função de C.DT, de modo a complementar a informação anteriormente recolhida, com a visão global que este cargo implica (Apêndice D). Realçamos que, na sua generalidade, as entrevistas se revelaram uma peça fundamental na compreensão holística do estudo empírico realizado.

5.2. Diário de bordo

Uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa para a recolha de dados é a observação, pois ela permite que o investigador se envolva, se junte ao mundo das pessoas que ele pretende estudar, conheça e se dê a conhecer, registando e interpretando tudo aquilo que ouve e observa, ou seja, o investigador recolhe «normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Esta ideia também é partilhada por Coutinho (2011), quando refere que o diário de bordo constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso. Segundo a autora «a observação qualitativa materializa-se em notas de campo que podem ser de dois tipos» (p. 291), descritivas e reflexivas. Em relação às primeiras, são relatos precisos e pormenorizados do meio, da atitude e das perspetivas dos sujeitos, daquilo que dizem e da forma como atuam nessa realidade. Em relação ao segundo tipo, são as observações pessoais do observador, ocorridas durante a recolha de dados, as suas reflexões, ideias, estratégias, suposições, dúvidas, bem como, os padrões que emergem na recolha da informação (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo estes autores «isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo» (p.150). O diário de bordo representa uma fonte importante de dados e pode auxiliar o investigador, no decurso da investigação, a pensar sobre o projeto em curso, a visualizar melhor de que forma o plano de investigação é influenciado pelos dados recolhidos (Coutinho, 2011). Assim, o diário de bordo constitui-se como uma série de anotações que, no seu conjunto, possibilitam por parte do investigador a produção de um

quadro conceptual que suporte as suas ideias, uma vez que, segundo a mesma autora, «as ideias emergem dos dados e são reconfirmadas por novos dados» (p. 213). Estas observações naturais facultaram-nos um melhor conhecimento e compreensão da realidade, uma vez que permitiram escutar as vozes dos participantes, procurando significados, palavras e expressões, que constituíram um suplemento importante de outros métodos de recolha de dados, possibilitando ainda a triangulação da informação e uma interpretação holística do fenómeno em estudo (Bogdan & Biklen, 1994). As observações realizadas foram anotadas num caderno, o diário de bordo, onde, paralelamente às nossas descrições dos acontecimentos, registámos também os comentários que traduziram as nossas percepções e interpretações, sendo estes registos determinantes, quer no desenvolvimento do estudo, quer na análise e interpretação dos dados. A construção deste instrumento teve início em finais de abril de 2011, altura em que iniciamos o nosso projeto.

5.3. Documentos

Os métodos de recolha de dados anteriormente referidos, entrevistas e observações, baseiam-se em materiais nos quais, o investigador tem uma influência direta, ou seja, tem um papel importante na sua produção. O investigador está pessoalmente implicado num estudo aprofundado de um caso particular, estudando «o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que significam para os sujeitos» (Denzin & Lincoln, 1994, citados em Coutinho 2011, p. 287). Visto ser propósito da investigação qualitativa compreender os fenómenos na sua totalidade e no seu ambiente natural, optámos por complementar este estudo com outras fontes de informação, os documentos oficiais elaborados pela escola onde a investigação decorreu. Esta opção permitiu, por um lado, ter acesso à visão oficial da instituição e, por outro, ter acesso às «várias maneiras como o pessoal da escola comunica» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180). O material recolhido nesta pesquisa documental poderá também, segundo Coutinho (2011), validar evidências de outras fontes e acrescentar informações, contribuindo assim para tornar mais coeso e coerente todo o *design* da investigação. Nestas condições, o uso de múltiplas fontes de evidência, poderá também, contribuir para ultrapassar potenciais problemas de validade do estudo, visto que «as conclusões e descobertas são assim mais convincentes e apuradas já que advêm de um conjunto de confirmações» (Coutinho, 2011, p. 300).

Considerando o tema do nosso estudo, em que pretendemos investigar a dinâmica de trabalho do CT e o modo como o DT exerce o seu papel, de forma a promover um

trabalho colaborativo no seio deste órgão de gestão intermédia, entendemos focar a nossa atenção, na análise dos PCT elaborados pelos CT que escolhemos para o nosso estudo. Segundo Elias (2008) e Leite (2010), é ao nível do PCT que é possível articular a ação dos diversos professores de uma turma, cabendo a cada CT edificar um projeto que seja um instrumento de adequação ao contexto de cada turma. Tendo como premissa que o PCT poderá ser o veículo potenciador da reflexão e da renovação das práticas pedagógicas e sendo produto de uma construção coletiva, julgamos pertinente a nossa escolha, no que diz respeito a toda a informação que daí poderemos extrair com a opção deste instrumento. Por outro lado, os dados recolhidos permitiram uma informação mais detalhada de todo o processo de implementação e desenvolvimento destes projetos e possibilitou da nossa parte, uma melhor abordagem aos participantes do estudo, aquando da preparação das entrevistas.

Desde o início do estudo preocupamo-nos com os princípios éticos que deveriam nortear a investigação, assumindo uma postura leal e respeitadora dos participantes envolvidos no estudo, estando atentos às questões do anonimato e da confidencialidade, procurando espelhar as perceções de cada participante mantendo a sua autenticidade.

No capítulo seguinte passaremos à apresentação e análise da informação recolhida tendo em conta os objetivos que nortearam este estudo.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo vamos proceder à apresentação e análise dos dados obtidos no estudo, provenientes das entrevistas realizadas aos DT e à C.DT, do diário de bordo e dos documentos analisados, particularmente, os PCT. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é a forma de organizar e transmitir o que foi encontrado pelo investigador nas entrevistas, nas observações e nos documentos, acumulados ao longo da investigação, envolvendo a procura de padrões, regularidades e possíveis explicações/esclarecimentos às questões parcelares de investigação, nomeadamente, que papéis são atribuídos ao DT pelo enquadramento legal em vigor?; qual a ação do DT, enquanto líder do CT?; que tipo de supervisão exerce o DT no CT?; de que modo o PCT facilita o trabalho colaborativo entre os professores do CT?; que perfil é desejado atualmente para o DT?

Segundo Coutinho (2011), os planos qualitativos geram uma grande quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida, através da codificação. A codificação vai permitir ao investigador conhecer o que contêm os dados, uma vez que, «tratar o material é codificá-lo» (Bardin, 2009, p. 129). Segundo esta mesma autora, a partir do momento em que se codifica o material, deve produzir-se um sistema de categorias, que consiste na passagem dos dados em bruto a dados organizados, tendo como objetivo central, «fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto» (p.147), ou seja, é a operação através da qual, os dados são organizados e reduzidos, após terem sido identificados como relevantes, de maneira a reconfigurar o material à disposição dos objetivos da investigação. Em síntese, e segundo Bravo (1998, referido em Coutinho, 2011, p. 192), «toda a análise qualitativa de dados envolve sempre três dimensões básicas: a *teorização* (categorização), *selecção* (codificação) e *análise* (redução dos dados)».

No que diz respeito às entrevistas e após a sua realização, fizemos a transcrição das mesmas, tarefa algo morosa mas bastante valiosa no momento da análise e identificação dos seus aspetos mais significativos. Posteriormente, efetuamos a análise do seu conteúdo, aplicando uma análise do tipo categorial, na qual o sistema de categorias usado, integrou categorias pré-determinadas pela investigação, respeitantes a tópicos que já constavam no guião das entrevistas e que obedecessem também, aos objetivos do nosso projeto. Geralmente as categorias contêm dados mais gerais e abrangentes (Bogdan & Biklen, 1994), pelo que sentimos a necessidade de dividi-las em subcategorias, que contenham informações mais específicas e pormenorizadas. Este processo de codificação deu origem à produção de um conjunto de informação mais trabalhada e mais organizada em função dos objetivos e das questões de investigação. Deste modo agilizamos todo o

processo de análise, pondo ordem na aparente desordem dos dados, conseguindo assim, ir mais longe na nossa investigação. Contudo, para incluir a informação obtida nestas subcategorias, tivemos também que definir as unidades de registo, de contexto e de enumeração a contemplar no nosso estudo. Sustentados no pensamento de Bardin (2009), optámos por utilizar o tema e a palavra como unidade de registo, que a autora define como «a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização» (p. 130). Relativamente às unidades de contexto que servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e cujas dimensões são geralmente superiores às da unidade de registo, seleccionámos a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. No que concerne às unidades de enumeração, estas correspondem aos entrevistados e à ordem de entrada das unidades de registo e de contexto de cada um, nas grelhas de análise de conteúdo. Assim, construímos dois quadros de análise às entrevistas, um relativo aos DT e outro à C.DT, nos quais agrupámos, em diferentes categorias e subcategorias, toda a informação recolhida com este instrumento. Dada a extensão destes dois documentos, optámos por não incluir no corpo do nosso trabalho os respetivos quadros, remetendo o leitor para os apêndices I e J. Os quadros referentes à organização do nosso sistema de categorias e subcategorias para as entrevistas aos DT e à C.DT, podem também ser consultados nos apêndices G e H.

Tendo em conta o que anteriormente referimos, a análise de conteúdo foi assumida como uma técnica que possibilita a descrição do significado das “coisas” e a forma como os participantes constroem a sua própria realidade. Em relação ao diário de bordo e aos PCT, após concluída a leitura e a análise destes dois instrumentos, introduzimos os dados recolhidos, nas categorias previamente construídas para a análise de conteúdo das entrevistas, consoante a sua ligação conceptual, atribuindo-lhes um código segundo a numeração atribuída aos entrevistados. A organização do diário de bordo foi efetuada por secções, correspondendo cada uma a um entrevistado, nas quais registámos diversas informações e comentários recolhidos junto dos participantes. Este instrumento continha ainda uma outra secção, na qual fomos registando observações e algumas inferências nossas, decorrentes das informações anteriormente referidas. Decidimos atribuir as designações DBE1, DBE2, DBE3 e DBE4, relativamente aos entrevistados 1,2,3 e 4, respetivamente e DBO, no que diz respeito às nossas observações e reflexões, sobre os diversos acontecimentos presenciados. Quanto aos PCT, seguimos a mesma lógica, sendo estes designados por PCTE1, PCTE2, PCTE3 e PCTE4. Esta fase do projeto foi longa e morosa, mas a organização deste conjunto de dados, deu-nos um importante contributo para a investigação realizada, na medida em que nos facilitou a interpretação da informação recolhida.

No que respeita à interpretação dos dados, esta permitiu a construção de proposições ou modelos de explicação, ou seja, a realização de inferências válidas para o seu contexto (Bardin, 2009).

Atendendo aos objetivos específicos traçados, às questões parcelares decorrentes desses objetivos e tendo em conta os resultados obtidos, dividimos o presente capítulo em seis subcapítulos, de acordo com as questões parcelares de investigação: caracterização dos participantes; perfil formal atribuído ao DT; liderança do DT; função supervisiva do DT; o PCT como alavanca do trabalho colaborativo entre os professores do CT; perfil desejado para o DT.

1. Caracterização dos participantes

No que diz respeito à caracterização da amostra, constituída pelos quatro DT, pode constatar-se que 75% são do sexo feminino e 25% são do sexo masculino. No que diz respeito ao tempo de serviço, metade dos inquiridos possui entre os 7 e os 25 anos e os outros dois, lecionam há mais de 25 anos. Relativamente à função de DT, os participantes no estudo detêm experiências diferentes, tendo ocupado o cargo durante períodos de tempo bastante distintos, dois têm uma prática no desempenho do cargo de 2 e 7 anos, enquanto os outros o desempenham há 25 e 34 anos. Quanto ao grau académico, com exceção do E3, que possui o bacharelato, todos são licenciados e profissionalizados em serviço. Verificamos também, que só um dos entrevistados tem uma formação suplementar ou especialização, na área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Todas estas características podem ser visualizadas no quadro seguinte:

Quadro 2 - Perfil pessoal e profissional dos Diretores de Turma

Perfil pessoal e profissional Participantes	Género	Tempo de serviço (anos)	Experiência como DT	Grau académico	Formação específica
E1	Feminino	32	25	Licenciatura	Profissionalizada em serviço
E2	Feminino	7	2	Licenciatura	Profissionalizada em serviço
E3	Masculino	35	34	Bacharelato	Profissionalizado em serviço e especialista na área de SPFF
E4	Feminino	19	7	Licenciatura	Profissionalizada em serviço

Fazendo uma análise dos dados apresentados, podemos afirmar que, no que respeita ao tempo de serviço na função docente, dois dos participantes situam-se na fase de diversificação (E2 e E4) e os restantes (E1 e E3), próximos do final da carreira, embora ainda, na fase da serenidade (Huberman, 1992). As diferentes experiências, atitudes, expectativas, preocupações e satisfações estão, segundo este autor, relacionadas com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores. Existem aspetos pessoais, profissionais e contextuais que marcam e/ou provocam oscilações ou mesmo regressões, na vida profissional dos docentes. Nesta amostra, podemos encontrar DT em diferentes fases da carreira, o que poderá ser uma mais-valia para todos, visto que podem influenciar-se uns aos outros, evitando-se deste modo, o aparecimento de clivagens marcantes, quer no que toca ao entusiasmo, quer no que diz respeito às frustrações e/ou desalento dos professores, podendo «mesmo existir uma maior consonância e coerência no que concerne às expectativas e atuações de todos» (DBE3, 2011.05.03).

Relativamente às duas professoras que atravessam a fase de diversificação (E2 e E4), podemos constatar que a sua juventude profissional aliada a uma experiência letiva assinalável, sobretudo no caso da E4, lhes confere o entusiasmo e a confiança necessárias para serem consideradas como membros valiosos da instituição/escola. Embora estas duas professoras continuem a demonstrar grande empenho nas suas atividades docentes, procurando desenvolver formas mais ativas de ensino, notam-se algumas diferenças nas suas atuações, podendo esta divergência dever-se aos problemas de carácter pessoal que a E2 teve de enfrentar durante o último ano letivo. Apesar desta professora se sentir satisfeita com a sua carreira e conseguir gerir todos os problemas com que é confrontada diariamente, já evidencia alguns traços da fase de questionamento (Huberman, 1992). O facto de «ter de tratar de um filho, entre muitos outros problemas familiares, e não ter tempo para nada» (DBE2, 2011. 05. 25), tem condicionado o seu relacionamento com os outros e o seu viver profissional. O abandono da carreira docente já esteve no seu horizonte, mas o seu gosto pelo ensino e pelas crianças, bem como, a sua forte convicção de que está no lugar certo e com as pessoas certas, levam-na a prosseguir. Embora se encontre na mesma fase de carreira da professora atrás referida, a E4 focaliza a sua atenção na vida escolar, sente-se descontraída e procura desfrutar o mais possível da sua profissão. A nível social, tem sido capaz de manter relações interpessoais com todos e com cada um, contribuindo dessa forma, para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa e cooperativa entre todos os agentes educativos. A referida professora, considera que tem evoluído positivamente como docente pela acumulação de experiência e pela procura do aperfeiçoamento através da formação, encontrando-se neste momento cheia de energia, com muita vontade de trabalhar e de evoluir, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais. A perspetiva

desta professora (E4) vem ao encontro do pensamento de Nunes (2000), quando este defende que a construção do conhecimento passa por um trabalho cooperativo e reflexivo, podendo levar a que a escola se transforme numa organização aprendente, onde existe a capacidade de ter a visão do conjunto e de se compreender a interação das partes no todo. A professora em questão tem-se envolvido numa série de experiências pessoais, nomeadamente, na diversificação do seu material didático, na forma como avalia os alunos e na forma como agrupa os alunos em sala de aula, propondo novas plantas de sala de aula, em U ou em pequenos grupos de alunos. Tem procurado novos desafios, assumindo cargos de maior responsabilidade, autoridade e prestígio (Huberman, 1992). Atualmente desempenha o cargo de C.DT, o que lhe tem permitido ter uma «visão mais global da atuação de todos e de cada um e assim, poder contribuir, de alguma maneira, para o bem de todos» (DBO, 2011.05.04).

Relativamente aos professores E1 e E3, que se situam na fase da serenidade das suas carreiras profissionais (Huberman, 1992), é notório um desinvestimento a nível de ambição pessoal, mas em contrapartida, ambos manifestam uma grande sensação de confiança e serenidade em situação de sala de aula, bem como um distanciamento afetivo nas relações com os alunos. A serenidade evidenciada por ambos relaciona-se com o facto de saberem o que estão a fazer, acreditarem no que estão a fazer e no porquê do que estão a fazer. Apresentam-se com grande à-vontade e menos vulneráveis à avaliação dos outros, não tendo de «provar nada a ninguém, nem mesmo à Diretora pedagógica» (DBE3, 2011.05.26). Em relação à professora E1, embora menos enérgica do que antes, aparenta algum relaxamento e uma menor preocupação face aos problemas do dia-a-dia das suas turmas, centrando muita da sua atenção nas aprendizagens e no sucesso escolar dos seus alunos. Como lembra Maio (2010), as características do ensino e os desígnios da escola dos nossos dias reclamam uma atitude intencional e o sucesso educativo dos alunos. O professor E3 continua a demonstrar um grande prazer em ensinar e apesar do referido distanciamento afetivo em relação aos alunos, estes vêm-no quase como um pai (Huberman, 1992). Embora continue a apostar no seu aperfeiçoamento profissional e a preocupar-se com as aprendizagens dos alunos, mostra por vezes alguma amargura e animosidade, «será que ninguém vê o que eu vejo?... o que é que os professores andam a fazer?» (DBE3, 2011.05.26), o que provoca alguma frustração nos colegas mais novos, tornando muito difícil a comunicação entre todos (DBO, 2011.05.27). Sendo a escola vista como um todo que, para funcionar, necessita de que todos os elementos que a compõem se encontrem em sintonia, estas atitudes podem desvalorizar a participação e a intervenção de todos, ao serviço da concretização dos objetivos comuns e das grandes metas, que são a qualidade do ensino e a formação de cidadãos de pleno direito (Alarcão, 2000).

Em síntese, podemos constatar que, são diversas as formas de viver a profissão e os modos de a terminar, parecendo tudo depender do projeto de vida de cada um. Estas diferenças salientam a importância e corroboram o que atrás foi referido no capítulo II, por Maio (2010), Nunes (2000) e Fullan e Hargreaves (2001), quando afirmam que a motivação, a valorização e o comprometimento dos professores são elementos que se integram na vida da escola e requerem esforço e renovação. Apoiar os colegas e comunicar mais com eles sobre aquilo que fizeram, dá-lhes mais confiança e certeza naquilo que farão e até que ponto estão a consegui-lo.

Relativamente à experiência no desempenho do cargo de DT, apenas um dos inquiridos exerce esta função há menos de cinco anos, todos os outros têm uma experiência mais alargada neste cargo, tendo, inclusivamente, dois deles, desempenhado a função durante mais de 25 anos, pelo que é legítimo afirmar que, na escola em estudo, houve a preocupação de atribuir o cargo de DT, a professores com uma experiência profissional considerável, sem contudo desprezar a renovação. Ao dar a possibilidade a um jovem docente, com menos experiência, de ocupar um cargo de tão grande responsabilidade, a escola poderá beneficiar de todo o potencial que, geralmente, os jovens transportam, pois estes, na sua generalidade têm iniciativa, disponibilidade, flexibilidade, vontade e grande capacidade de adaptação, contributos estes, que, conjugados com a experiência dos mais “antigos”, nomeadamente no que se refere à maior tolerância, sensatez e disponibilidade para apoiar, poderão conduzir a uma melhoria da qualidade profissional dos DT, beneficiando assim toda a organização escola.

Em relação às habilitações académicas dos participantes, observámos que 75% dos titulares deste órgão de gestão intermédia possuem o grau de licenciatura e somente um DT (E1), possui o grau de bacharel, embora não tenhamos detetado qualquer diferenciação no que diz respeito às práticas pedagógicas e ao exercício do cargo.

A formação dos participantes será um tema a abordar no ponto 6 deste capítulo.

2. Perfil formal atribuído ao Diretor de Turma

Na escola onde efetuámos o nosso estudo, a função de DT é atribuída pela Diretora Pedagógica aos professores que manifestam maior disponibilidade para o desempenho deste cargo. Esta disponibilidade refere-se concretamente, à motivação, à capacidade de ouvir o outro, à capacidade em comunicar eficaz e atempadamente, bem como, à exigência, à justiça e à maturidade das suas atuações. Esta escolha está em consonância com o pensamento de Marques (2002), quando afirma que este cargo deve ser entregue a docentes que se encontrem disponíveis e motivados para exercer tão importante missão. A

figura deste órgão de gestão intermédia é crucial para a organização escolar e coloca-o no centro de uma função que implica o estabelecimento de pontes, fomentando relacionamentos entre os vários atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e na comunidade educativa onde se insere. A mesma opinião têm as E2 e E3, ao afirmarem que o cargo do DT é fundamental, pois resolve problemas em tempo útil, estabelece uma ligação com os professores e é a ponte de ligação com os professores e com os EE/pais (DBO, 2011.06.28). É através desta multiplicidade de inter-relações desenvolvidas, quer dentro, quer fora da escola, entre os vários atores educativos, que é possível criar as condições favoráveis ao aumento do tesouro que é a escola. As ações de cada um e de todos têm repercussões no todo e portanto, devem interagir, debater as suas ações em conjunto e refletir sobre como estas ações poderão melhorar toda a organização escolar e assim, contribuir para o seu desenvolvimento e afirmação. Esta ideia também é partilhada por Lins (2005), quando sustenta que uma atuação madura e firme dos DT pode despertar talentos e permitir que os docentes de um CT alcancem elevados níveis de performance. Verificamos que a resolução de muitos problemas está diretamente relacionada com a ação de cada DT em CT, pois a resolução de muitos conflitos só é conseguida, se estes professores usarem corretamente as ferramentas que têm ao seu dispor, se potenciarem ideias e se agregarem parceiros. Se houver envolvimento de todos, transparência na atuação de cada um e humildade para reconhecer que também se erra e que é preciso a ajuda e a contribuição dos outros e de cada um, então é possível encontrar respostas sustentáveis e gerar soluções de elevada qualidade. Estas afirmações vão ao encontro das ideias de Senge (1994) e Lins (2005), quando defendem que a atuação individual tem repercussões no todo e portanto, todos devem interagir e debater as suas ações em conjunto. Alicerçados no pensamento destes autores, podemos considerar que a colaboração depende da confiança despertada e da disposição de cada um, em dar apoio ao outro na realização dos seus projetos. Existe um certo consenso entre os vários autores, no que diz respeito às qualidades de um bom DT, nomeadamente a compreensão, a autenticidade, a capacidade de comunicação, a aceitação, a exigência, a justiça e a disponibilidade para ouvir o outro.

No que se refere à importância do cargo, todos os DT a realçaram, chegando mesmo a qualificá-lo como “peça chave” de toda a organização escolar. Como se pode deduzir dos excertos das entrevistas realizadas aos E3 e E4, «é mesmo uma peça chave de ligação entre a escola e a família, é o cargo mais importante deste interface entre a escola e a família, ..., e é imprescindível na orgânica da atual organização da escola» (E3), pois se conseguir «criar uma certa uniformidade de atuação entre os vários professores» (E4), pode contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos e fomentar o

trabalho colaborativo e reflexivo entre todos os docentes do CT, garantido assim, o seu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para a construção de uma escola reflexiva e ecológica, capaz de se desenvolver a si própria.

As considerações atrás mencionadas, mostram-nos que a tarefa do DT é multifacetada e ajusta-se constantemente em função dos tipos de relacionamento com alunos, famílias, professores, organização escola e com a comunidade envolvente. Contudo, a atuação dos DT, em relação a alunos, EE/pais e docentes, prevalece sobre todas as outras. No que diz respeito aos alunos, dedicam muito tempo da sua atenção a situações que se prendem com o controle da sua assiduidade, aos seus comportamentos e atitudes, ao seu aproveitamento, à qualidade das suas aprendizagens e «às relações que se estabelecem entre eles» (DBE1, 2011.06.09). Estes órgãos de gestão intermédia (DT) têm um papel determinante em tudo o que diz respeito à turma, são as pessoas indicadas para resolver os problemas de cada um e de todos, visto que, «conhecem muito bem todos os alunos e têm uma visão global da turma e do seu modo de funcionar» (DBE4). Relativamente às inter-relações estabelecidas entre DT e EE/pais, todos os entrevistados procuram que seja «atempada, sistemática e cooperativa» (DBO, 2011.06.10), lembrando que a articulação de procedimentos entre estes dois agentes educativos, é «uma das formas possíveis para corrigir alguns dos problemas existentes na escola» (DBE3, 2011.06.09) e «criar um ambiente mais favorável, de maior envolvimento e de maior participação dos EE na vida escolar dos seus educandos» (DBE4, 2011.06.09). Outro dos pontos que merece por parte dos DT entrevistados, uma atenção redobrada, são «as relações que se estabelecem com os outros professores, nomeadamente, com os do CT» (DBE4, 2011.06.09). Em relação a esta questão e alicerçados no pensamento de Oliveira-Formosinho (2002) consideramos que o DT, deverá ser o animador da mudança e da participação, o atenuador de conflitos, o impulsionador das boas práticas e das boas relações entre todos, com os quais será decisor e construirá, a seu modo, relações que possibilitarão «trabalhar com todos, aprender com todos, desde que consiga estabelecer e desenvolver as ligações apropriadas entre todos» (DBE3, 2011.06.09). Estes registos evidenciam o pensamento de Marques (2002), quando refere que o DT é antes de mais, um educador com a tarefa de orientar os alunos e manter uma comunicação frutuosa e atempada com os EE e com todos os professores da turma, pois a ausência de competências de colaboração, o isolamento profissional e o trabalho solitário (Estrela, 1994), são barreiras quase intransponíveis à melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento da própria escola (Alves & Flores, 2010). Em síntese, consideramos que o DT tem o ónus de fortalecer a comunicação entre todos e coordenar todas as atividades que dizem respeito à sua turma.

Também à luz dos modelos formais, este órgão de gestão intermédia é um elemento fundamental na integração e coordenação dos diferentes elementos da organização. Na informação recolhida podemos constatar que, apesar de a escola ser caracterizada pela incerteza, característica dos tempos atuais e por alguma ambiguidade de objetivos, os diferentes desempenhos dos DT, orientam-se por racionalidades conjuntas e convergentes entre si. É incentivada uma atuação colaborativa, apoiada numa atuação dinâmica e de influências mútuas, nomeadamente, as que se referem ao conhecimento adequado dos alunos, apropriando atividades, estratégias e métodos de trabalho a cada turma (PCTE3), ao envolvimento dos pais e à sua responsabilização na vida escolar dos seus filhos (PCTE2) e ao incremento do envolvimento e da articulação entre os professores, estimulando o trabalho em equipa (PCTE4). Pelo atrás exposto, podemos verificar que a ação desenvolvida pelos DT está de acordo com os diversos diplomas legais, que lhe atribuem a responsabilidade pelo acompanhamento dos alunos na sua vida escolar, na coordenação da intervenção dos professores e na dinamização do envolvimento dos EE/pais em colaboração com a escola, com vista à integração dos alunos e ao sucesso educativo. Este conjunto articulado de funções é assumido por todos os DT, existindo um conhecimento adequado da legislação em vigor, relativamente a este cargo de gestão intermédia. Todos os participantes no estudo manifestaram que existe uma grande sintonia entre as funções legalmente atribuídas ao DT e as que são, efetivamente, concretizadas na escola. Na opinião de E1 «existe essa relação», «parece-me que sim» (E2), «acho que sim» (E4) e o E3 refere que «a legislação está muito dispersa, relativamente ao cargo de direção de turma. Entre o que o DT faz na escola e o que diz a legislação existe uma coincidência, ..., no que é mais importante». Em suma, no que respeita à regulamentação que define as funções e responsabilidades do DT, podemos afirmar que este é um papel complexo, que implica uma elevada capacidade de adaptação e ajustamento. Estas perceções estão patentes nas palavras de Diogo (1998), quando refere que só um DT com características multifacetadas, terá a capacidade de concretizar tão ambiciosa função, pois tem como projeto, todo o processo de construção da identidade intelectual, moral, afetiva e psicomotora dos alunos.

Sendo a escola um espaço de interação, compreender a ação dos que dela fazem parte, constituiu um dos nossos propósitos neste projeto de investigação. Debruçámo-nos na procura dos estatutos de cada membro e nos papéis a eles associados, bem como, sobre as normas organizacionais instituídas e que orientam todas as suas atividades como agentes no processo ensino-aprendizagem. Assim, foi importante conhecer e analisar quais as áreas privilegiadas das suas intervenções enquanto DT. O E1 privilegia «em primeiro lugar os alunos, de seguida os pais, a relação com os professores e a disciplina», o E2 o

«acompanhamento de alunos, essa é sempre a área privilegiada, ..., depois a coordenação com os pais e obviamente com o corpo docente e com os membros do CT». O E3 refere

o estabelecimento da ligação escola família, ..., este ano sou professor do 5º ano, fazer a integração dos miúdos nesta nova realidade que é passar do 1º Ciclo para o 2º Ciclo, ..., fazer a ligação entre os miúdos e cada um deles e os restantes professores.

e o E4 dá prioridade aos

alunos, numa perspetiva de acompanhar o progresso deles a nível académico, como a parte das atitudes, o contato com os pais, a dinamização dos CT, ..., os alunos é que estão sempre no centro disso tudo. A ideia é dar-lhes o melhor apoio possível e depois tudo isso vai convergir, ..., nesse sentido.

Face às áreas privilegiadas de intervenção mencionadas por cada DT, consideramos que há uma preocupação evidente da sua parte, em relação ao acompanhamento e progresso académico dos alunos. A generalidade dos entrevistados tem uma atuação rigorosa relativamente ao trabalho desenvolvido pelos alunos da sua direção de turma, são exigentes e disciplinadores, não deixando nada ao acaso. Procuram resolver os problemas que surgem com bastante bom senso e sensibilidade, dando sempre a oportunidade ao aluno de expor o seu ponto de vista. «Privilegio a comunicação aberta e franca, estou muito atenta aos seus problemas, procuro o diálogo com todos e com cada um» (DBE4, 2011.06.02). Relativamente ao E3, em virtude deste ano letivo ser DT do 5º ano, tem uma preocupação acrescida no que se refere à integração dos alunos, neste novo ciclo de ensino. Preocupa-se bastante com a forma como estes “pequenos” alunos encaram este novo ciclo de estudos e receia que os professores não lhes deem o tempo necessário para se irem adaptando e integrando nesta nova etapa das suas vidas, com outras formas de estar e de ser (DBO, 2011.10.15).

Este enfoque dos DT, no que respeita ao acompanhamento e ao progresso dos alunos, ajusta-se ao anteriormente referido no capítulo II e ressalta o pensamento de Peixoto e Oliveira (2003), quando se referem à atuação do DT relativamente à promoção do sucesso pessoal e educativo dos alunos. Na opinião destes dois autores, o DT tem um papel de relevo, em virtude de ser um observador privilegiado, podendo coordenar e catalisar as tensões entre alunos e é, sobretudo, o indutor de uma educação individualizada, capaz de formar pessoas comprometidas e responsáveis.

A colaboração entre a escola e os EE/pais é outra das áreas que os DT encaram como fundamental para o sucesso dos alunos. A relação e o contato estabelecidos entre a

escola e a família fazem-se, sobretudo, à custa do DT e são uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos, quer em termos académicos, quer em termos pessoais, pelo que as mensagens a dar aos alunos pela escola e pela família devem ser coincidentes (DBO, 2011.06.10). Os autores de referência são unânimes, ao afirmar a importância que uma relação positiva e esclarecida, entre a escola e os EE, pode gerar no progresso dos alunos, otimizando o seu percurso académico e contribuindo assim, para uma aprendizagem mais refletida e fortificada. Nesta ótica, é importante que a família valorize junto dos filhos, o papel e a importância da escola. Os pais devem ser encorajados a participar na vida da escola, manifestando as suas preocupações e angústias relativamente à aprendizagem dos filhos. É importante manter a porta da escola aberta aos pais e convidá-los a entrar. É fundamental criar condições para que não fiquem à porta ou virem as costas. Como exemplos, pudemos observar duas peças de teatro, várias atividades desportivas e exposições de trabalhos realizados pelos alunos em áreas extracurriculares, nas quais os pais, de alguma forma deram o seu contributo, manifestando deste modo, a sua vontade de participar na vida académica dos seus filhos.

Em síntese, verificamos que são os DT, os grandes dinamizadores da participação dos pais na vida da escola, sendo esta, uma das formas de incentivar a família a participar e a assumir a sua quota-parte de responsabilidade no sucesso educativo dos filhos. Estas ações, por parte dos DT, vão ao encontro do pensamento de Maio (2010), quando refere que a escola é um sistema aberto e que a motivação, a valorização e o comprometimento dos atores educativos são elementos que se integram no quotidiano da escola e requerem esforço e renovação.

Paralelamente à relação com os EE/pais, a coordenação de um conjunto de docentes é uma área privilegiada da atuação dos DT. Todos referiram que dedicam uma especial atenção à harmonização das práticas pedagógicas dos diferentes professores. Neste ponto, procurámos analisar o modo como os vários DT articulam o individualismo pedagógico dos docentes, à luz da interdisciplinaridade e qual o seu papel na promoção e condução desse processo. Tendo em consideração os modelos formais, o DT é um elemento chave na coordenação dos diferentes professores do CT, mas na prática, «o DT tem um papel importante, mas se os professores não colaborarem, é muito difícil trabalhar com todos» (DBE4, 2011.06.23). A referida professora acrescenta ainda, que

definimos estratégias conjuntas de atuação, devido às particularidades das diferentes pessoas, nem sempre conseguimos que essas atuações sejam uniformes perante os alunos. Mas pronto, estamos a trabalhar com seres humanos e as vezes as pessoas são diferentes e, ..., os feitos são, ..., difíceis e não se consegue que a atuação seja exatamente igual. (E4)

Também o E3 partilha desta opinião, referindo que algumas vezes não tem conhecimento do que os outros professores andam a fazer, não dispõem de informação suficiente em relação às estratégias que cada um utiliza para superar as dificuldades dos alunos, frequentemente não o avisam atempadamente, das atividades que pensam realizar na turma e muitos docentes ainda têm o hábito de dar as aulas com a “porta sempre fechada”. Relativamente a esta temática, a E1 menciona que, apesar de não ter controlo absoluto sobre o trabalho dos professores, tem confiança no seu desempenho. Sabe que são competentes e que têm um grande sentido de responsabilidade, «não preciso de andar sempre em cima deles» (DBE1, 2011.06.23).

Qualquer tentativa de controlo sobre os desempenhos dos professores, na opinião da professora E2, pode ser vista como uma afronta ao seu saber pedagógico, bem como à sua autonomia profissional, podendo gerar conflitos difíceis de superar, «somos tão poucos professores, que é preciso ter algum cuidado na forma como nos relacionamos e agimos uns com os outros» (DBE2, 2011.06.23). Apesar desta convicção, a referida professora considera vantajoso para todos, a observação do trabalho desenvolvido por cada docente em relação aos alunos da sua direção de turma. O facto de poder observar as aulas dos colegas, representa uma mais-valia para esta professora, pode aprender com o que os outros fazem, quais as dificuldades que enfrentam e como as ultrapassam. É notório o interesse desta professora em aplicar, nas suas próprias aulas, os mesmos métodos e estratégias, sobretudo os que garantiram bons resultados, o problema é que «nem sempre tenho tempo» (DBE2, 2011.06.23). Esta forma de trabalhar com todos e com cada um, alicerça-se no pensamento de Alarcão (2000), quando refere que existe aprendizagem organizacional, quando a escola tenta corrigir os erros que deteta, no confronto dos resultados esperados com a realidade, e torna-se sistemática, se for ao encontro do trabalho quotidiano dos atores da escola.

Em suma, há uma preocupação latente, por parte dos DT, no que se refere à coordenação dos diferentes professores do CT. O facto de muitos professores ainda trabalharem de “porta fechada”, as dificuldades relacionais existentes, gerando atropelos à comunicação eficaz entre todos e a falta de tempo para a observação das aulas dos colegas, leva-nos a constatar que existem dificuldades por parte dos DT, na gestão e coordenação dos professores do CT. O envolvimento dos professores e a coordenação da sua atuação por parte dos DT, serão temas a abordar no ponto 4 deste capítulo.

3. Liderança do Diretor de Turma

A liderança e a comunicação constituem fatores determinantes na qualidade de qualquer organização, permitindo gerar bons climas e boas culturas organizacionais, em que se potencia a melhoria das relações interpessoais, pois o líder desempenha um papel mediador dos vários interesses que se manifestam, minimizando-se os conflitos e aumentando o grau de satisfação de todos e por esta via, o próprio sucesso da escola. Assim, a liderança deve ter em conta não só a realidade do todo, mas também ser competente na sua atividade, saber encorajar e motivar os membros da sua organização, de forma a que todos caminhem no mesmo sentido. Neste âmbito, procuramos verificar de que forma a liderança praticada pelo DT no CT influencia o desempenho dos professores de uma determinada turma, averiguar qual o tipo de liderança que mais motiva os professores na sua atuação e identificar quais as dificuldades sentidas pelo DTs, no exercício das suas funções de líderes no CT.

Relativamente à influência do tipo de liderança no desempenho dos professores, a E4 assume que estes dois fatores se correlacionam, «eu acho que devia estar relacionado, o tipo de liderança com o desempenho dos professores do CT». A mesma opinião têm E1, quando afirma,

o DT deve pedir, deve incentivar os professores a participar na vida da turma e na vida de cada aluno ... visto que ele domina as coisas que acontecem em todas as disciplinas, junta tudo e pode ter visão diferente da do professor e assim atuar de forma a resolver a situação, não a deixando prolongar-se ou mesmo agravar-se

e também E3 quando refere,

eu considero que sim... tem a ver com o exemplo do DT, ..., ajudar os colegas nos contatos, dando-lhes indicações precisas e pistas, ..., O tipo de liderança deve ser democrática, mas deve ter linhas precisas de atuação.

Estes relatos vão ao encontro do pensamento de Marques (2002), quando refere que o DT tem um papel relevante na gestão das relações que se estabelecem no seio do CT, dependendo muito da sua estratégia como líder, a eficácia do funcionamento deste órgão de gestão intermédia. Ainda sobre esta temática, a E4 refere que o DT deve incentivar

a realização de trabalho em conjunto, ..., que os professores desenvolvam determinado tipo de atividades, com determinada turma, ..., na nossa tentativa de uniformizar estratégias de atuação para resolver problemas com os alunos.

Esta ideia retrata o pensamento de Gomes (2000), ao afirmar que para as escolas alcançarem os objetivos a que se propõem, devem organizar-se a elas próprias, desenvolvendo trabalho conjunto e criando linguagens comuns. É neste processo de diálogo conjunto e de concertação, que o DT pode desempenhar um papel fulcral, tendo uma visão de conjunto, onde a opinião de cada um é importante para todos. O consenso é requisitado, mas só é conquistado se houver diálogo, debate e confronto de ideias (DBO, 2011.06.30). Torna-se mais fácil para o DT influenciar os alunos e o seu trabalho se tiver

uma influência diretamente nos alunos e isso depois reflete-se nos alunos, nas aulas todas, aí sim, ..., agora sobre nós, ..., e depois, o nosso trabalho em sala de aula, ..., só se for em projetos que sejam incentivados, ..., mas aí, já são atividades e é um bocadinho diferente (E4).

Apercebemo-nos também, que da parte da E2 existe algum desconforto no que se refere à autonomia dos DT, «aqui na escola os DT não têm qualquer tipo de autonomia, ..., não têm essa autonomia, de forma nenhuma». Este facto indicia uma menorização da ação do DT, estando em contradição com o pensamento de vários autores de referência. Segundo Costa (2000) e Rego (1997), é imprescindível que os líderes tenham ao seu dispor, as condições reais e efetivas para assumirem as suas responsabilidades. Neste sentido, a liderança é o exercício da autoridade e a tomada de decisões, é a habilidade para fazer com que as ações façam sentido, mudando comportamentos e procedimentos no interior da organização, conducentes a um melhor desempenho.

Relativamente à segunda questão analisada, qual o tipo de liderança que mais motiva os professores nas suas ações, o E1 afirma que «o professor deve-se sentir motivado para participar... prefiro saber tudo e assim poder participar melhor». Também E3 refere que «se houver uma boa liderança, a motivação pode ser potenciada e pode haver um melhor desempenho da parte dos respetivos professores do CT». Estas considerações estão de acordo com as ideias de Costa (2000), quando refere que a liderança é um fenómeno de influência de natureza motivacional, em que o líder exerce um papel capital como agente dinamizador de comportamentos orientados em função dos alvos do grupo. Por outro lado, a mediação e a resolução de problemas poderão e deverão ser concretizadas pelo DT, nos CT, permitindo que os professores ou outros intervenientes, exponham o seu modo de ver pessoal (DBO, 2011.06.30). Ao escutar as opiniões dos outros e envolvendo-os nas decisões a tomar, criam-se linguagens comuns e podem-se encontrar soluções mais aceitáveis para os problemas que todos enfrentam em conjunto (Gomes, 2000). É neste contexto que o DT pode ter um papel fulcral. A atuação dialogante, o confronto de ideias e a concertação nas decisões, pode fazer emergir a consciência de que a liderança surge pela conjugação do potencial de um DT para ser líder, com a

necessidade de um grupo de professores em ter alguém que assuma esse papel (Peixoto & Oliveira, 2003). Na opinião de E3, para a ajudarem a tomar boas decisões, é importante que todos os professores se encontrem motivados para participar, o que implica, que todos sejam detentores da informação relevante, pois «só bem informados podem participar e participar dá motivação» (DBE3, 2011.06.21). Neste sentido, pode-se considerar a liderança, como a habilidade para fazer com que as ações de todos e de cada um façam sentido, em que o DT procura instaurar mecanismos que facilitem o planeamento conjunto e a colaboração, num processo decisório, participativo e partilhado (Rego, 1997). Segundo este mesmo autor, seja qual for o seu estilo de liderança, o líder deverá estimular os seus seguidores a empregarem todo o seu potencial e ter a capacidade de utilizar a sua autoridade para alcançar os objetivos, o que, só será possível, se existir um bom relacionamento entre os líderes e os colaboradores, já que a liderança não se realiza em isolamento, mas sim em interação. Em síntese, podemos constatar que a liderança exercida por estes DT se baseia, principalmente, na motivação dos seus seguidores, professores do CT, na partilha de informação e no trabalho em equipa, para que todos se sintam incluídos e se identifiquem com a sua missão. Esta forma de exercer a liderança aproxima-se da identificada como transformacional (Rego, 1997), quando refere que os líderes podem desenhar a cultura organizacional, estando o bem comum acima dos interesses individuais, pelo que, o líder necessita de ter um conjunto forte de valores e de ideais para motivar os seus seguidores para os objetivos da escola.

Relativamente aos DT E2 e E4, registámos algum desconforto (E2) e desapontamento (E4), no que diz respeito à liberdade concedida aos DT, no exercício da sua liderança:

se houvesse uma certa autonomia na forma de desenvolver o trabalho de direção de turma, a motivação seria maior, não só do DT... isso também se iria transpor para o resto do CT, ..., podia o próprio CT funcionar de outra forma, ..., mais, ..., mais autónoma mesmo. O trabalho desenvolvido entre as duas partes, DT e CT, seria um trabalho, ..., se calhar melhor, mais bem conseguido. (E2)

Por seu lado, E4 declara que

é mais com os alunos e por essa via, indiretamente com os professores ... nós não temos espaços, ..., tempos para fazer esse tipo de, ..., coordenação, precisávamos de reunir mais vezes com os professores, ..., nós fazemos isso, pontualmente, com um professor, mas, ..., por exemplo, com a minha turma temos um projeto, com as informáticas, e estamos a fazer isso, mas, ..., é uma coisa feita pontualmente e é mais relacionada com as disciplinas e, não é tanto, ..., aquela coisa, ..., que é, o DT, a dinamizar não sei o quê, ..., não temos muito esse hábito.

As razões do desconforto evidenciado por estas duas professoras prendem-se sobretudo, com a falta de autonomia dos DT nas suas ações de liderança, a falta de tempo para reuniões de reflexão conjunta, a falta de espaços para debate e confronto de ideias e a falta de uma verdadeira cultura colaborativa e cooperativa entre os professores do CT. As suas perceções traduzem alguma dificuldade em por em prática as ideias de Elias (2008), que defende que os líderes têm a responsabilidade de provocar a mudança, de fazer as coisas acontecerem, identificando o que deve ficar como está, o que se deve alterar em primeiro lugar, como deve ser alterado, quais as pessoas mais indicadas para o processo e quais as estruturas que devem ser utilizadas, portanto, os líderes envolvidos com a mudança devem ser pessoas de ação.

No que se refere à terceira questão analisada, identificar quais as dificuldades sentidas pelo DTs, no exercício das suas funções como líderes de uma equipa de professores a E1, afirma que não vê quaisquer obstáculos à sua liderança, garantindo mesmo que tem

todas as condições para desenvolver um bom trabalho. A escola tem as ferramentas, as alavancas, ... a própria Diretora Pedagógica pela forma como está atenta, informada e como lidera e também, ..., a atuação por parte da psicóloga da escola... Penso que não podemos ter melhores condições.

No entanto, os E2 e E3 não partilham da mesma opinião da anterior DT (E1), considerando que a forma de liderança adotada pela Diretora Pedagógica e a legislação algo dispersa (E3), relativamente ao cargo de direção de turma, colocam alguns entraves às suas ações como líderes:

a direção tem um papel interventivo,..., demais no que diz respeito às funções dos DT e não só ... seria um trabalho mais colaborativo entre ambas as partes, ..., funcionaria melhor. Eu acho que o resultado final seria melhor para os DT, para os professores e especialmente, que é o mais importante, para os alunos. (E2)

Por sua vez, o E3 afirma que «há indefinição da parte da legislação, alguma dificuldade e alguma indefinição da parte da direção e isso realmente, pode ser um constrangimento à boa liderança do DT». Relativamente à E4, esta refere que, por vezes, são os próprios professores e a ausência de uma liderança efetiva dos DT em geral, que podem criar algumas dificuldades no exercício dessa liderança:

no trabalho com o CT, se o DT verificar que um professor está com alguma dificuldade, pode aconselhar esse professor a fazer formação e até, ..., esse professor com a formação feita, pode beneficiar os outros professores, porque vem com outras ideias,..., sugere ao colega ou a um grupo de professores, que façam isto ou aquilo,

porque vocês estão a ter esta dificuldade, ..., o problema é que, eu acho, que não há essa prática por parte dos DT. O problema é que as pessoas que deveriam ouvir essas coisas, ..., não há abertura, por parte delas, para nós podermos dizer essas coisas e as pessoas, aceitarem isso, como uma coisa construtiva e não como uma crítica, e depois, ..., sentirem e criarem um certo mal-estar. Acho, ..., que esse papel, ..., é mais da diretora do que, propriamente, nosso. Porque é uma situação, ..., um bocadinho, desconfortável. Para o DT ter esse tipo de atuação tínhamos que, ..., ir às aulas dos colegas, porque uma coisa é saber, ..., e outra é estar lá. No fundo, ..., supervisionar, ..., que não é bem o nosso papel.

Pelo atrás exposto, consideramos que existe alguma divergência na motivação com que os quatro DT encaram a sua função de líderes de uma equipa de professores. Esta avaliação baseou-se fundamentalmente nos diferentes modos como cada DT encara os colegas do CT, a legislação, a liderança de topo e as suas próprias ações de líderes. Estes são, na ótica dos DT inquiridos, os quatro maiores obstáculos a uma liderança eficaz, dificultando assim, a criação de verdadeiras equipas de trabalho, onde todos são reconhecidos e responsabilizados. Muitas das dificuldades apontadas pela E4, são referidas por Rego (1997), quando refere que muitos professores, pelos muitos anos tratados como irresponsáveis, que foram impedidos de emitir opiniões e correram alguns riscos quando tentaram fazer algo de diferente, demoram agora muito tempo a alterar as suas atitudes e comportamentos. Este autor considera ainda que, se queremos revitalizar a participação e a motivação dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, devemos começar pelos menos resistentes às mudanças, devemos partilhar, estimular o debate, aceitar pontos de vista diferentes e ter a capacidade de transmitir e comunicar, sem impor, a nossa visão para a escola e os objetivos e finalidades a atingir. Se todos derem o seu contributo e participarem nas decisões e tarefas, os papéis de liderança são partilhados e distribuídos pelos docentes, tendo em conta as potencialidades, capacidades e pontos fortes de cada um. Assim, cada professor sente-se útil e motivado, porque desempenha o cargo que lhe foi atribuído, em função do seu perfil e características. Esta visão está bem espelhada nos excertos das entrevistas das E1 e E2, quando referem:

Temos inclusive reuniões semanais de DT, onde todas as questões são debatidas, as coisas são sempre colocadas aí semanalmente, e portanto, com este apoio, uma pessoa sente-se muito tranquila porque nunca está sozinha, tem sempre com quem conversar e trocar ideias, e portanto acha que faz as coisas bem. (E1)

Por seu lado, E2 menciona

que em CT, obviamente o DT tem ali uma função de liderança ... do trabalho que está a ser feito, eu continuo a achar que tem tudo a ver com a predisposição que as pessoas têm para o trabalho, ..., e também tem muito a ver com aquilo que cada um individualmente dá e só assim é que é possível. Mesmo que o DT tenha uma ótima capacidade de liderança e de gestão de ideias, de conflitos, ..., de tudo, tem de haver esta vontade e este equilíbrio de todos os membros do CT. ..., Não depende só do DT. Acho que é um trabalho de grupo, um trabalho em conjunto,..., todos os professores têm de ter consciência e responsabilidade das suas funções, também enquanto professores daquela turma. É importante que o DT conheça em termos pessoais, quais os objetivos dos professores do CT, o que cada um quer,..., e se o DT discutir com cada um e com todos, ..., poder-se-á assim, trocar mais ideias e melhorar o desempenho de cada um e de todos.

Em síntese, consideramos que o DT terá que desempenhar simultaneamente as funções de gestor e de líder. Como gestor, deverá ter a capacidade de solucionar problemas, criando as condições para que os professores do CT atuem de forma eficiente, definindo as estratégias, tomando decisões e gerindo diferentes pontos de vista. Como líder, deve evidenciar uma persistência indómita, espírito de equipa, de iniciativa e de inovação, sem descurar o humor, capacidades de crítica e autocritica e de decisão, mobilizando todos aqueles que consigo colaboram. Assim, a liderança é exercida de forma partilhada, em que o bem comum é definido de forma argumentada. Num CT com este tipo de liderança, favorece-se a autonomia de todos e aparece uma clara descentralização das decisões e dos métodos de trabalho. As estratégias de influência do DT deverão manifestar-se pelo exemplo e pela participação, num clima de diálogo, onde é conferida uma importância estratégica à formação, que poderá resultar num esvaziamento de problemas, criando um ambiente mais favorável, de maior envolvimento e participação.

O trabalho em equipa entre docentes do CT, a sua colaboração, participação e motivação na vida da escola, serão temas a abordar nos pontos 5 e 6 deste capítulo.

4. Função supervisiva do Diretor de Turma

Em todo o processo de ensino-aprendizagem, o DT pode ser um agente privilegiado de mudança. Essa oportunidade advém-lhe do facto de conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes diretos no processo. No entanto, os obstáculos identificados pelos DT no ponto 3 deste capítulo, as dificuldades de comunicação, a

autonomia condicionada, a dispersão legislativa e a tendência para ativar processos de resistência à inovação, poderão constituir-se como fatores impeditivos dessa mudança. É neste contexto que a supervisão pedagógica assume um papel relevante, uma vez que, pode fornecer aos professores as ferramentas necessárias e ajustadas para a minoração dos problemas sentidos (Sergiovanni & Starratt, 1986). Assim, o DT, no seu papel de supervisor, deve ajudar os professores a refletirem sobre as suas práticas letivas e a analisarem, em conjunto, os seus métodos de trabalho. Com esta perspetiva, procurámos averiguar se os DT exercem uma ação supervisiva em relação aos professores do CT, bem como, identificar os aspetos mais fortes e mais fracos da sua atuação como supervisores e como procedem para melhorar os aspetos mais fracos. Pretendemos ainda verificar, se esta ação supervisiva dos DT fomenta o trabalho em equipa, orientado para o apoio e para a resolução de problemas.

Relativamente à primeira questão, averiguar se os DT exercem uma ação supervisiva em relação aos professores do CT, recolhemos informações díspares. Enquanto os E1 e E3, têm alguma preocupação relativamente ao facto de exercerem uma ação supervisiva, alegando que «há professores novos que começam, digamos,..., não são novos na escola, mas são novos na turma. Eu tento informar esses professores,..., para que à partida problemas que nós sentimos anteriormente com alguns alunos, não vão acontecer» (E1) e que

o papel supervisivo e de liderança do DT... o DT deve dominar essas competências na condução das reuniões do CT, ..., ter um papel de mediador, diria eu, entre os alunos e o respetivo professor e entre as famílias e o respetivo professor (E3),

os DT E2 e E4, não a operacionalizam, conforme podemos constatar através das suas respostas, relativamente à primeira questão anteriormente referida: «não costumo ter uma ação supervisiva em relação aos meus colegas do CT, apesar de achar que nalguns aspetos essa prática traria vantagens ao trabalho desenvolvido pelos professores numa determinada turma» (E2) e «só, ..., muito, muito pontualmente, não estou a ver... não me lembro, ..., assim, ..., de nada muito especial que tenha acontecido na minha direção de turma que, tenha sido eu a promover não temos muito esse hábito» (E4).

Apesar da supervisão pedagógica ser um processo permanente de enriquecimento mútuo de ajuda entre colegas, permitir o aparecimento de um ambiente afetivo-relacional positivo, facilitar o desenvolvimento profissional dos professores e assim, melhorar as aprendizagens dos alunos (Alarcão & Tavares, 2003), constatamos que a supervisão pedagógica desenvolvida nesta escola, não é uma prática transversal a todos DT, o que, além de contrariar os pressupostos legais que nortearam o aparecimento deste órgão de

gestão intermédia, pode dificultar o trabalho em equipa, fomentar práticas pedagógicas inapropriadas, diminuir a qualidade educativa e impedir um desenvolvimento pessoal, profissional e ético dos docentes, tão necessário para enfrentar a complexidade das situações e da exigência das suas responsabilidades em cada uma delas. Esta ilação é inferida através dos seguintes excertos, relativos às professoras anteriormente referidas (E2 e E4), quando descrevem o seu modo de atuação nas reuniões do CT:

Inicialmente,..., refiro os pais que recebi e os dados mais revelantes relativamente a essas reuniões,sobre as notas, sobre a avaliação feita, individualmente e em cada uma das disciplinas, ..., o comportamento e o aproveitamento da turma e se há alguma alteração em termos de PCT ou não. (E2)

E ainda,

nós normalmente, temos uma ordem de trabalhos... dar informações pertinentes ao CT, nomeadamente, sobre os contatos que tivemos com os EE e depois, vamos diretamente ao progresso dos alunos e falamos, em geral, sobre a dinâmica da turma e modos de atuação em conjunto...há aqueles outros extras, como por exemplo, quando temos planos de recuperação ou Programas Educativos Individuais (PEI), ..., portanto, também, ..., passamos por aí, ..., o PCT, por vezes, também leva um toquezinho.(E4)

Nestas declarações, apurámos que há um enfoque no que diz respeito aos contatos estabelecidos com os EE, ao trabalho dos alunos, à sua avaliação, às suas atitudes e comportamentos, em detrimento da regulação das práticas dos vários docentes, do conhecimento das necessidades de cada um, bem como, das estratégias de intervenção adequadas a cada professor em cada momento (Oliveira-Formosinho, 2002). Segundo a autora, esta estratégia de atuação poderá contribuir para a fragmentação, a competição e a reatividade entre professores e diminuir a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional dos mesmos, o que poderá traduzir-se numa desvinculação aos objetivos traçados no PE da escola, nomeadamente, no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores e ao sucesso académico e pessoal dos alunos.

Relativamente aos aspetos mais fortes e mais fracos da atuação dos DT como supervisores, incidimos a nossa análise na informação recolhida junto dos E1 e E3, visto que, como referido anteriormente, os outros professores (E2 e E4), não incluem a supervisão pedagógica nas suas funções de DT. Saliente-se ainda que, apesar de não supervisionarem o trabalho dos colegas, veem vantagem na sua prática. «Nalguns aspetos, essa prática traria vantagens ao trabalho desenvolvido pelos professores numa determinada turma» (E2) e «não tenho esse hábito, mas sei as vantagens que daí podem advir, melhorar

as práticas de todos, melhorar estratégias, ver como os outros fazem, ..., só que ainda não o faço, principalmente por falta de tempo» (E4).

Relativamente aos outros dois DT (E1 e E3), a sua função supervisiva é essencialmente de mediação entre docentes. Mediação, no sentido de melhorarem todos em conjunto, definindo estratégias conjuntas de atuação e assim, facilitar a comunicação e o relacionamento entre todos. Mediação, no sentido de ouvirem os outros, de verem como fazem, de partilharem informação e de refletirem sobre o resultado dessas ações/atuações. Mediação, no sentido de incentivarem a mudança, de, em conjunto, melhorarem o que está mal. Mediação, no sentido de incentivarem a observação de aulas uns dos outros, sendo as dúvidas de cada um, as de todos e mediação, no sentido de estimularem/encorajarem um melhor relacionamento com a direção (DBO, 2011.07.04). A partir destas reflexões, consideramos que existe um incentivo à melhoria das práticas individuais e coletivas dos docentes, no sentido de promover o seu desenvolvimento e consequentemente, o da organização-escola e o da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos. Esta forma de ser e estar na profissão, por parte dos DT, espelha-se no pensamento de Fullan e Hargreaves (2001), quando afirmam que um dos grandes objetivos a atingir na educação, é fazer a diferença na vida dos alunos. Assim, o supervisor interpretará um papel que pressuporá o empenhamento e a partilha de opiniões e práticas, que se constituirão em processos de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes (Alarcão & Tavares 2003).

No que diz respeito aos aspetos mais fracos da sua ação como supervisores, os E1 e E3 nomearam dois aspetos, a partilha de informação e a falta de uma visão de pormenor de alguns docentes relativamente à turma e aos alunos dessa turma. Em relação ao primeiro aspeto, as dificuldades na circulação atempada e eficaz da informação, o E1 refere que «eu tento, mas não consigo plenamente, ... mas tento informar esses professores». Esta dificuldade, sentida pela E1, põe em evidência a importância da criação de um ambiente relacional positivo, onde as trocas de informação eficazes conduzam a melhores decisões e atuações por parte dos docentes da turma (Garcia, 1999). Relativamente à falta de uma visão de pormenor, por parte de alguns professores em relação à turma e aos alunos dessa turma, o E3 refere que «muitas vezes o professor vê a turma enquanto turma e não consegue ver o aluno enquanto individualidade». Este professor destaca a importância do DT em orientar a sua ação supervisiva com a colaboração dos docentes da turma, de acordo com o grupo turma e com a especificidade de cada aluno, tendo em vista a melhoria das aprendizagens por parte dos alunos (Silva, 2011).

A forma de minimizar ou ultrapassar estes constrangimentos/fraquezas, na opinião dos dois DT (E1 e E3), é através da melhoria das interações entre os professores do CT, no

que diz respeito à transmissão de informações e no incremento de um trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos, nomeadamente, professores, alunos e EE. Neste sentido, E1 refere que «devemos partilhar mais informação e apoiar-nos mais uns aos outros», enquanto E3 pensa «que o DT deve nas reuniões do CT, ter um papel de mediador e incentivar a colaboração entre os professores» (DBE3, 2011.06.21). Nesta ótica, consideramos que a efetivação do trabalho colaborativo entre docentes se materializa através da ação supervisiva do DT, quando este é capaz de promover interações entre professores, baseadas no apoio e na partilha de conhecimentos (Oliveira-Formosinho, 2002). É importante realçar também, que o número reduzido de professores a lecionar nesta seção da escola e o seu envolvimento nas várias atividades do CT, beneficia esta forma de trabalhar em conjunto, como se pode deduzir dos excertos das entrevistas realizadas a E1 «nós aqui somos tão poucos professores que estamos mais ou menos envolvidos todos uns com os outros, mesmo não sendo DT, as pessoas acabem por estar envolvidas, estamos sempre uns com os outros» e a E4, que «acha que as pessoas se envolvem o suficiente,..., sugerem novas formas de trabalhar... ou dão ideias novas». Estas ideias entroncam no pensamento de Fullan e Hargreaves (2001), quando afirmam que o desenvolvimento profissional é favorecido por contextos colaborativos onde o professor tem a oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, podendo contar com os colegas para discutir aspetos que o preocupam, refletir sobre as suas aulas e organizar tarefas em conjunto. No entanto, também existem alguns professores que só aderem quando solicitados, sendo esta postura sustentada, na opinião dos E2 e E3, por alguma passividade, insegurança, falta de experiência e algum cansaço. «Existem professores que se envolvem e aderem quando são solicitados, também existem professores que não aderem, ... talvez por passividade» (E2). Por sua vez, E3 refere que a «insegurança própria pela falta de experiência por parte dos professores,..., nota-se nalguns professores mais experientes que, ..., se calhar o cansaço que já têm na profissão, nem sempre aderem de forma espontânea». Segundo Fullan e Hargreaves (2001), nas culturas colaborativas, a apatia e a incerteza manifestadas por alguns docentes não devem ser protegidas e sustentadas, mas antes, discutidas e partilhadas, pelo que é fundamental que o DT disponha das ferramentas adequadas, mais concretamente, uma formação sólida, contínua e contextualizada (Alarcão, 2000), de forma a cimentar uma equipa unida e orientada, quer para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, quer para a formação integral dos alunos. Nesta perspetiva, a generalidade dos DT acredita que uma das formas de melhorar o trabalho colaborativo entre todos os elementos do CT é através da formação contínua. É a forma de se manterem atualizados, de aprenderem mais uns com os outros e de melhorarem o trabalho de todos e de cada um. No entanto, não esquecem que existe um hiato, relativamente à formação na área da

direção de turma, nomeadamente, nas suas ações de líderes e de supervisores de um CT. De forma geral, todos os entrevistados preconizam que a formação ao nível da direção de turma, pode constituir uma das formas de incrementar o trabalho colaborativo entre os docentes do CT (DBO, 2011.10.21), sendo esta uma visão partilhada por Alarcão e Roldão (2010), quando referem que as funções dos gestores intermédios requerem profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho do cargo, revelando-se fundamental, que envolvam os professores em atividades de reflexão sobre as suas funções de docência e como membros de uma equipa, o CT.

Em síntese, constatamos que, atualmente, os DT não possuem uma formação consistente nas áreas relativas à direção de turma e à supervisão pedagógica. No entanto, apesar desta fragilidade, conseguem promover algum trabalho colaborativo entre todos os elementos do CT, privilegiando uma comunicação atempada e eficaz, cumprindo os objetivos previamente definidos em Conselho Pedagógico. Promovem e desenvolvem empatias interrelacionais e profissionais, envolvendo a escola com a comunidade e o meio em que se encontra inserida.

5. O Projeto Curricular de Turma como alavanca do trabalho colaborativo entre os professores do Conselho de Turma

Na sua génese, o PCT pretende ser um meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança, que proporcionem uma maior coerência nas atuações dos professores e nas aprendizagens dos alunos. Estes propósitos reivindicam a existência de processos de reflexão e de análise sobre o ensino e sobre a aprendizagem, que, inevitavelmente, conduzirão a processos de trabalho colaborativo entre docentes e a uma cultura de escola baseada na partilha e no espírito de equipa (Leite, 2010). Neste contexto, procurámos averiguar a importância atribuída pelos DT ao PCT. Relativamente a esta questão, a generalidade dos DT tem uma opinião positiva sobre o referido documento: «eu acho que é importante» (E1), «o PCT é importante» (E2), «em turmas heterogéneas tem muita importância» (E3) e «as pessoas de facto, ..., fazem aquilo que o PCT é suposto conseguir, que é, ..., fazer com que os alunos trabalhem, se empenhem, ultrapassem os seus pontos fracos, reforcem os seus pontos fortes e, ..., depois também, aprendam» (E4).

Embora todos os DT reconheçam a relevância deste tipo de projeto, no que se refere à sua elaboração, detetamos alguns pontos fracos. Os DT inquiridos, consideram que a contribuição dos professores para a elaboração dos PCT é «muito diminuta» (DBE2, 2011. 09.22), referindo que são os DT e a Diretora Pedagógica «que praticamente fazem tudo»

(DBE3, 2011.09.22). Na opinião dos entrevistados, quando o PCT chega ao conhecimento dos professores do CT é «só quase para darem o seu aval, a contribuição deles é muito reduzida» (DBE4, 2011.09.22). Esta forma de elaborar o PCT justifica-se, na opinião de todos os DT, porque o corpo docente é bastante estável, muito empenhado e recebe com a regularidade necessária, as informações pertinentes sobre os alunos e os seus EE, de forma a poderem desenvolver um trabalho sustentado, apoiado, coerente e eficaz. Pensam que de um ano para o outro, basta retificar «algumas coisas» (DBE4, 2011.09.22) e assim, não perdem muito tempo. Por outro lado, o facto de, nesta escola, haver reuniões semanais de DT, nas quais é analisado o trabalho dos docentes e dos alunos, representa uma mais-valia no que respeita à atuação dos diversos docentes e no progresso dos alunos. Esta forma de atuação permite que haja um acompanhamento sistemático ao trabalho realizado por todos, professores, alunos e EE, o que possibilita uma melhor compreensão do modo como se ensina, como se aprende e como se articula o trabalho entre todos os atores educativos, tornando-se mais fácil a perceção do todo e realizar as alterações consideradas necessárias, a uma melhor *prestação de serviços* da parte de todos os agentes educativos. Embora encontrem vantagens nesta forma de elaborar o PCT, os DT consideram que a sua conceção sairia enriquecida se este projeto fosse elaborado nas reuniões do CT, visto que permitiria um maior confronto de ideias, mais trabalho colaborativo e cooperativo entre professores, melhor adequação curricular, tendo em conta as características dos alunos e permitiria encontrar melhores soluções para a resolução dos problemas do dia-a-dia da turma (DBO, 2011.09.29). Assim, constatamos que a elaboração dos PCT não se materializa em sede própria, no CT, mas em reuniões de CDT, o que poderá constituir um entrave na sua utilização como indutor do trabalho colaborativo entre docentes do CT, uma vez que estes não participaram na sua elaboração. Alicerçados no pensamento de Elias (2008), pensamos que esta forma de atuação pode condicionar a articulação da ação dos docentes e impedir a edificação de um projeto que seja um instrumento de adequação do currículo nacional ao contexto da turma. Consideramos também, que esta opção dos órgãos de gestão da escola, atenua alguns dos fundamentos da “essência” do PCT, nomeadamente, as capacidades de planeamento e execução de um projeto de intervenção (Silva, 2011).

Apesar dos dados obtidos deixarem transparecer a ideia de que a construção do PCT é uma tarefa da quase exclusiva responsabilidade dos DT, constatamos que em relação à sua monitorização, não se verifica a mesma situação, uma vez que todo o CT participa neste processo, havendo uma particular atenção no que diz respeito à adequação do PCT em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento pessoal dos alunos. É dada uma atenção muito especial aos alunos com dificuldades, principalmente aqueles que têm

PEI. Realizam-se várias reuniões extraordinárias, no sentido de adequar as práticas às necessidades dos alunos, contando com a ajuda da psicóloga da escola (DBO, 2011.11.24). Nesta perspectiva, consideramos que existe da parte do CT, um acompanhamento atento e sistemático de toda a ação docente relativamente à qualidade, quer das suas práticas pedagógicas, quer das aprendizagens emergentes dessa mesma ação, relativamente aos alunos de cada turma.

Os resultados da nossa pesquisa indiciam também, a existência de um trabalho colaborativo e uma participação ativa e espontânea da parte de todos docentes, no envolvimento do trabalho em equipa de cada CT. Em relação a esta questão, os DT referiram que

estamos mais ou menos envolvidos todos uns com os outros. A escola tem as ferramentas, as alavancas, ... a própria Diretora Pedagógica pela forma como está atenta, informada e como lidera e também ... a atuação por parte da psicóloga da escola. (E1)

Por sua vez, o E2 afirma que «procuramos ter um método de trabalho coerente e uniforme. Tentamos articular o nosso trabalho, ..., mas respeitamos a individualidade de cada um. O DT, ..., nisso tem ou deveria, ..., pode ter um papel fundamental». Também E4 considera «que as pessoas se envolvem o suficiente,..., sugerem novas formas de trabalhar... ou dão ideias novas». Acrescentam ainda, que «é uma prática da escola, as pessoas trabalham e trabalham em conjunto e acho que as coisas funcionam muito bem...acho que dentro do que é possível, aqui trabalha-se muito bem» (E1), sendo «importante que haja adesão...é possível criar-se um trabalho de qualidade e ter vantagens desse trabalho, portanto é importante motivar, mas também que as pessoas se sintam motivadas e se sintam incentivadas ou predispostas a ...» (E2). Relativamente a este assunto, o E3 refere que «o trabalho colaborativo tem sempre uma mais-valia,...,o objetivo quer do DT quer dos professores é levar os alunos ao êxito», portanto, «é importante colaborarmos, aferirmos, modificarmos, e,..., há vantagens, ..., lá está, ..., a integração dos conhecimentos dos alunos, ..., o que aprendem nas várias disciplinas não é estanque, devem ser capazes de fazer transferências de conhecimentos» (E4).

A partir da análise efetuada aos PCT, constatámos que os aspetos mencionados pelos DT que participaram no nosso estudo, se encontram registados nos referidos documentos, como seguidamente exemplificamos com um excerto retirado de um deles:

«A elaboração do Projeto Curricular da Turma do 8º ano obedece a dois princípios norteadores:

- dar a melhor resposta educativa aos alunos que constituem a turma;

- concorrer para que se atinjam os objetivos enunciados em “Projeto Educativo da Secção Portuguesa”.

Para a elaboração do Projeto Curricular, foi analisado no final do ano letivo o resultado da orientação então implementada pelo Projeto Curricular.

A turma frequentou um currículo composto pelas disciplinas obrigatórias e por disciplinas de complemento curricular – Inglês Extra, TIC e Educação Artística.

Caracterizou-se a turma, registando-se as áreas em que foram detetadas dificuldades e indicando-se competências gerais a sublinhar e ações a desenvolver».

...

«Semanalmente, em Conselho de Diretores de Turma e por proposta do Diretor de Turma, são analisados os casos que possam necessitar de intervenção da Escola.

Durante as reuniões intercalares de período procede-se a exaustiva análise do percurso dos alunos, indicando-se ou alterando-se estratégias, sendo os relatórios enviados para casa por correio».

Em síntese, conforme já referimos, embora o PCT seja elaborado quase exclusivamente pelos DT, no que respeita à monitorização e adequação do PCT, depreendemos que este é utilizado pelos CT como um veículo potenciador da reflexão e da renovação das práticas pedagógicas numa lógica de partilha e de interação, constituindo o produto de uma aplicação coletiva (Leite, 2010).

6. Perfil desejado para o DT

Conscientes de que estamos a viver uma época de incertezas, de mudanças e de adoção de novos rumos, onde os professores estão cada vez mais expostos num contexto aberto, global e exigente, é essencial formar docentes capazes de refletir sobre a sua ação, repensando as suas estratégias de atuação e operando as mudanças necessárias, no sentido de encontrar alternativas capazes de melhorar essa ação. A prioridade da formação inicial e contínua não se esgota na transmissão de saberes científicos, mas complementa-se na reflexão do seu papel como professores, ao nível dos valores, do saber ser, do saber-estar e do viver em sociedade (Alarcão, 1996). Segundo esta mesma autora, a reflexão é facilitada pelo trabalho colaborativo desenvolvido entre os docentes, no sentido da modificação de hábitos instalados nas suas práticas e nas relações que se estabelecem no quotidiano da escola. No sentido de facilitar as técnicas a usar na concretização dessas mudanças, emerge uma figura, o DT, como um elemento chave na organização, capaz de promover em CT, uma cultura e um clima de trabalho, baseados na interatividade e na

colaboração entre todos os intervenientes neste processo de mudança. Assim, é fundamental valorizar o papel deste órgão de gestão intermédia e dar-lhe as condições necessárias à materialização dessas ações. Deste modo, procurámos identificar quais as dificuldades sentidas pelos DT, no exercício das suas funções e quais as medidas suscetíveis de melhorar os seus desempenhos, no sentido de permitir derrubar barreiras e promover um ensino de qualidade, num clima de colaboração e solidariedade, promovendo a autoestima, o incentivo e a confiança.

Relativamente à primeira questão, quais as dificuldades sentidas pelos DT no exercício das suas funções, os E2, E3 e E4, referiram que um dos obstáculos à sua ação reside no tipo de liderança exercido pela Diretora Pedagógica, que centraliza em demasia na sua própria pessoa, as decisões a tomar, dificultando as reflexões conjuntas, condicionando a autonomia dos DT, impedindo a tomada de decisões mais ponderadas, produtivas e eficazes. Na opinião de E2,

a questão da direção da escola, o fato de haver só uma pessoa na direção da escola, não é uma mais-valia, de forma nenhuma, ..., e depois as decisões são tomadas em função, apenas, de reflexões interiores, que muitas vezes se fossem partilhadas chegava-se a outro tipo de conclusões, até mais produtivas e mais eficazes.

Por seu lado, o E3 refere que «a limitação do cargo de DT é devido ao fato da direção pedagógica chamar a si parte, ..., ou centrar em demasia a função de direção de turma, ..., quer dizer, ..., é uma questão estratégica da parte da direção». Também E4 menciona como obstáculo à sua função de DT, a «Diretora Pedagógica, que nem sempre nos deixa fazer aquilo que nós queremos, com certeza na sua sabedoria, ..., não ponho isso em causa, mas sinto que às vezes queremos fazer certas coisas e somos travados». Alicerçados no pensamento de Roldão (2007), constatamos que a ação de liderança, por parte da Diretora Pedagógica, constitui uma barreira à autonomia e ação dos DT e dificilmente se pode pedir que exista trabalho docente colaborativo, sem que os órgãos de gestão de topo mudem também as suas regras e permitam que o trabalho dos professores seja partilhado e discutido na sua realização diária. Ainda dentro deste âmbito, a E1 aponta como entrave à sua ação, a dificuldade no estabelecimento de interligações entre DT, EE/pais e alguns professores, é «difícil fazer a ligação entre os pais e alguns professores». O mesmo entendimento têm Lima (2002) e Alves e Flores (2010), que apontam como fatores inibidores das práticas colaborativas, as complexas relações interpessoais. Como obstáculos à sua ação, os DT referem também, que, a parte burocrática lhes toma algum tempo, dando como exemplos as fichas de avaliação, as atas, os relatórios, os PEI, os planos de recuperação, os planos de acompanhamento e o conhecimento de toda a

legislação. É perceptível que a componente administrativa-burocrática retira muito tempo aos DT, o que, de acordo com Alves e Flores (2010), surge como um dos obstáculos enunciados pelos DT, para a implementação e desenvolvimento de trabalho colaborativo.

Relativamente à segunda questão, identificar quais as medidas suscetíveis de melhorar os desempenhos dos DT, no sentido de permitir ultrapassar barreiras e promover um ensino de qualidade, com exceção da E1, que afirma «eu não sinto necessidade de mais nada, eu tenho total liberdade como DT, como disse sempre, com o apoio da Diretora Pedagógica e com o conhecimento dela», todos os outros DT, referiram que é importante que haja equilíbrio, diálogo, articulação, diplomacia, tato e bom senso entre todos e com todos os atores educativos. Assim, para o E2, «como em tudo na vida, tem de haver bom senso, ..., tem de haver equilíbrio e acima de tudo tem de haver diálogo, não só da parte do DT com os pais, mas também com os colegas de trabalho, ..., com os alunos». Por sua vez, o E3 refere que é através de «um trabalho mais colaborativo entre a direção e o CDT, ..., haver articulação, ..., sempre, ..., com a direção pedagógica, eu acho que dado o meio onde estamos, ..., é imprescindível haver essa articulação e portanto, isso é feito através do diálogo». Também E4, menciona que é preciso «muita diplomacia, muito tato, muito bom senso, ..., e não é fácil, porque, no fundo, exigem muito da escola... portanto tem que se encontrar aí um equilíbrio, que não é fácil, ..., portanto não sei se é qualquer pessoa que pode ser DT».

Das afirmações anteriores, constatamos que existe um esforço por parte dos DT, em estimular um trabalho de parceria com todos os atores educativos (Day, 2001), dando especial atenção ao diálogo e ao estabelecimento de um equilíbrio, sustentado no trabalho colaborativo, onde as aprendizagens são valorizadas, compreendidas e praticadas por todos (Oliveira-Formosinho, 2002).

Na mesma linha de raciocínio, todos os DT apontam como estratégias para a melhoria do trabalho colaborativo, a formação ao longo da vida e a experiência docente. A este respeito, o E1 refere que «qualquer formação que acrescente saberes e capacidade para o desempenho do cargo é sempre bem-vinda». Também E2 pensa que «sempre que exista uma formação interessante a este nível, é sempre uma mais-valia e deve ser frequentada, acho até fundamental, porque o saber não se encerra no presente». Por sua vez, o E3 considera que «há sempre necessidade de formação, na medida em que nos temos de manter atualizados... consultar os outros DT para a sua tomada de decisão». Nesta ótica, também a E4 afirma que

a formação é sempre útil, nem que seja para estruturar e dar alguma base teórica àquilo que nós fazemos, por exemplo, uma coisa que eu sinto necessidade... estar mais a par da legislação... que precisava de uma, ..., pequena revisão ... A

experiência, a partir de uma certa altura, a pessoa já ganhou uma experiência suficiente, para conseguir desempenhar o cargo convenientemente e apesar da importância da formação...não é..., absolutamente essencial.

Como forma de complementar as intenções dos professores, apresentamos ainda um extrato do diário de bordo, relativo a E3, que reforça a necessidade de haver mais formação específica, direcionada para o desempenho do cargo de DT, «penso que era importante também, que os centros de formação promovessem mais ações em relação à direção de turma e ao cargo de DT» (2011.10.20).

A partir destes relatos, consideramos que todos os DT veem a formação ao longo da vida em contexto profissional como benéfica, no sentido de se manterem atualizados e refletirem sobre as suas ações, encontrando alternativas capazes de as melhorarem, promovendo aprendizagens válidas para todos (Alarcão, 1996). Esta visão também é partilhada por Fullan e Hargreaves (2001), quando referem que as aprendizagens dos alunos estão diretamente relacionadas com as aprendizagens que os docentes fazem para se tornarem melhores. Sustentados no pensamento de Nunes (2000), entendemos que esta aposta dos DT na formação contínua e contextualizada, facilita e adequa o desenvolvimento pessoal de cada um e de todos, conferindo-lhes a possibilidade de melhorar e ajustar as suas práticas letivas à realidade vivida na escola, alargando um pouco mais, o leque de opções nas escolhas mais adequadas ao progresso dos alunos, pela observação do modo como os outros fazem, pensam e resolvem os seus problemas do dia-a-dia. Segundo Senge (1994), a escola é um organismo vivo, onde todos devem interagir, debater as suas ações em conjunto, refletir sobre como estas ações poderão melhorar toda a organização escolar e assim, contribuir para o seu desenvolvimento. Nesta perspetiva, verificamos que todos os DT têm a noção da sua responsabilidade, no que respeita à implementação de um clima de trabalho aprendente e qualificante, permitindo que todos os atores educativos interajam uns com os outros, (re)descobrimo as vantagens e os prazeres da entreajuda, numa escola reflexiva e ecológica (Nunes, 2000). Neste âmbito, a E1 reconhece «que o DT tem um grande papel nesse clima de trabalho». Também E2, acredita que

obviamente o DT tem ali uma função de liderança ... do trabalho que está a ser feito...tem tudo a ver com a predisposição que as pessoas têm para o trabalho...e também tem muito a ver com aquilo que cada um individualmente dá e só assim é que é possível. Acho que é um trabalho de grupo, um trabalho em conjunto... todos os professores têm de ter consciência e responsabilidade das suas funções... É importante que o DT conheça em termos pessoais, quais os objetivos dos professores do CT... se a comunicação entre todos for ... atempada e a suficiente, então podemos

trabalhar para que estes meninos sejam, meninos cada vez melhores enquanto alunos e enquanto pessoas, ..., que é o nosso objetivo.

Por sua vez, o E3 afirma que o DT «enquanto líder, ..., e se tiver a possibilidade de o ser, realmente é um dos garantes. Eu diria que é, ..., a pedra de toque para que as coisas corram bem no CT». Também E4 perfilha desta opinião ao mencionar que «o DT pode ajudar, ..., o DT tem um papel importante ...».

Em suma, podemos concluir que a atribuição do cargo de DT deve ser sustentada no perfil pessoal dos indivíduos, uma vez que esta função não se limita ao cumprimento das tarefas legalmente definidas na legislação, devendo necessariamente, contemplar outras características, nomeadamente, as competências evidenciadas ao nível da comunicação e das relações interpessoais, do empenho, do espírito empreendedor e da capacidade de motivação, pois só deste modo, o DT poderá exercer verdadeiras funções de liderança e supervisão, atuando como um agente de mudança, capaz de impelir todos aqueles que consigo trabalham, no sentido de implementar uma cultura de escola, que a constitua como uma organização com identidade própria, na qual todos se envolvem, capaz de responder adequadamente, aos desafios permanentemente colocados pela sociedade.

De modo a sistematizar toda a informação recolhida e a sua análise, apresentamos o quadro nº 3, que permitirá uma visão holística dos assuntos abordados e das inferências realizadas, com base nos testemunhos dos intervenientes no nosso estudo.

Quadro 3 - Sistematização dos resultados

CATEGORIAS	RESULTADO DA ANÁLISE
Perfil pessoal e profissional do DT	<p><u>Caraterização dos DT em termos pessoais e profissionais:</u> Existência de diferentes experiências, atitudes, expetativas, preocupações e satisfações por parte dos DT; DT em diferentes fases da vida profissional, com formação, especializações e idades diferentes; divergências no entusiasmo e existência de alguma frustração; formas distintas de viver e terminar a profissão; oscilações nas atuações e nas vidas profissionais de cada DT; manifestações de tolerância, sensatez e disponibilidade para apoiar os colegas; confiança e certeza naquilo que todos fazem e até que ponto estão a conseguir fazê-lo com qualidade; existência de relações interpessoais com todos os agentes educativos; interesse no desenvolvimento de uma cultura colaborativa e cooperativa entre todos os agentes educativos; preocupações em relação às aprendizagens e ao sucesso escolar dos seus alunos; progressão na carreira através da formação.</p>
Perfil formal atribuído ao DT	<p><u>Áreas privilegiadas da intervenção dos DT:</u> Atuação dirigida a alunos, EE/pais e docentes; atuação dinâmica e de influências mútuas entre DT, docentes, alunos e EE; acompanhamento atento e rigoroso, no que diz respeito ao progresso académico e pessoal dos alunos; preocupação com a integração dos alunos em novos ciclos de ensino; dinamização da participação dos pais na vida da escola; preocupação em relação à coordenação dos diferentes professores do CT; existência de uma comunicação aberta e franca entre professores, alunos e EE.</p> <p><u>Conhecimento da legislação:</u> Conhecimento adequado da legislação em vigor; sintonia entre as funções legalmente atribuídas ao DT e as que são, efetivamente, concretizadas na escola.</p> <p><u>Autoperceções:</u> O DT é crucial para a organização escolar; favorece o relacionamento entre os vários atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; tarefa multifacetada que se ajusta constantemente, em função dos tipos de relacionamentos com todos os agentes educativos; as ações de cada um têm repercussões no todo; a resolução de muitos problemas está diretamente relacionada com a ação de cada DT em CT; com atuações transparentes e coerentes do DT, baseadas no envolvimento, na participação e na contribuição de todos os docentes do CT, é possível encontrar respostas sustentáveis e de elevada qualidade aos inúmeros problemas do dia-a-dia da escola.</p>
A ação do DT enquanto líder de uma equipa de professores	<p><u>Liderança praticada pelo DT e a sua influência nos dos professores:</u> Dá sentido às ações; reformula comportamentos e procedimentos no interior do CT; melhora o desempenho dos docentes do CT; dinamiza o trabalho realizado no CT; aumenta a eficácia da atuação do CT.</p> <p><u>Tipo de liderança:</u> Motivadora dos professores do CT; encorajadora da transmissão e da partilha de informação; promotora do trabalho em equipa; reguladora das relações interpessoais e moderadora de conflitos entre docentes; fomentadora de trabalho colaborativo e geradora de linguagens comuns; promotora de consensos baseados no diálogo, no debate e no confronto de ideias; do tipo transformacional.</p> <p><u>Dificuldades sentidas pelos DT:</u> Os professores e o individualismo profissional de alguns docentes; a legislação, a liderança de topo, a falta de autonomia dos DT, as suas atuações como líderes; a falta de tempo para a observação de aulas e para reuniões de reflexão conjunta; a falta de espaços para debate e confronto de ideias; a falta de uma verdadeira cultura colaborativa e cooperativa entre os professores; dificuldades de comunicação e problemas de relacionamento entre docentes.</p>

(continua)

Quadro 3 - (continuação)

CATEGORIAS	RESULTADO DA ANÁLISE
A ação supervisiva do DT, sobre o trabalho do CT	<p><u>Ação supervisiva dos DT</u>: A supervisão pedagógica desenvolvida na escola, não é uma prática transversal a todos DT.</p> <p><u>Aspetos mais fortes</u>: Ação de mediação entre docentes; regulação/orientação das práticas individuais e coletivas.</p> <p><u>Aspetos mais fracos</u>: Ausência de uma ação supervisiva por parte de alguns DT; deficiente partilha de informação.</p> <p><u>Aspetos a melhorar</u>: Melhoria das interações entre os professores do CT; incremento de um trabalho colaborativo entre professores, alunos e EE; partilha de mais informação; mais e melhor apoio entre todos; melhoria da ação mediadora por parte dos DT; formação ao nível da direção de turma e da supervisão pedagógica.</p> <p><u>Ação supervisiva dos DT na fomentação do trabalho em equipa</u>: A ação supervisiva do DT reflete-se pouco nas práticas letivas de cada elemento do CT; a ação supervisiva do DT reflete-se sobretudo na resolução de problemas relacionados com atitudes, comportamentos e resultados dos alunos.</p>
Trabalho colaborativo entre os professores do CT	<p><u>Importância atribuída pelos DT ao PCT</u>: Reconhecimento da parte de todos os DT da sua importância/relevância; elaboração quase da exclusiva responsabilidade dos DT; monitorização e adequação do PCT pelos CT como um veículo potenciador da reflexão e da renovação das práticas pedagógicas numa lógica de partilha e de interação.</p>
A cultura de escola alicerçada na ação do DT	<p><u>Dificuldades sentidas pelos DT</u>: Liderança exercida pela Diretora Pedagógica do tipo autoritário; escassas reflexões conjuntas; pouca/nenhuma autonomia dos DT; algumas dificuldades ao nível das relações interpessoais; componente administrativa-burocrática do cargo demasiado pesada.</p> <p><u>Sugestões de melhoria</u>: Existência de equilíbrio, diálogo, articulação, diplomacia, tato e bom senso entre todos os atores educativos; melhoria do trabalho colaborativo, através da formação ao longo da vida e da experiência docente; reforço das funções de liderança e de supervisão dos DT; ponderação na escolha dos DT, baseadas nas suas competências ao nível da comunicação e das relações interpessoais, do empenho, do espírito empreendedor e da capacidade de motivação; cultura de escola adequada à sua população e ao meio em que se insere, como resposta aos desafios permanentemente colocados pela sociedade; implementação de um clima de trabalho aprendente e qualificante.</p>

Fonte: O investigador

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO

Terminada a apresentação e análise dos dados do nosso estudo, neste último capítulo apresentaremos uma síntese final, destacando as principais conclusões do mesmo, tendo por base o problema geral levantado, os objetivos e as questões de investigação previamente definidas. Abordaremos também, algumas das limitações sentidas na elaboração deste projeto e deixaremos algumas recomendações para investigações futuras. A elaboração destas conclusões assenta em quatro parâmetros, relacionando-se o primeiro com a análise teórica e conceptual que realizámos em torno do papel do DT. O segundo centra-se no alcance dos objetivos previamente seleccionados, de forma a responder à pergunta de partida. No que diz respeito ao terceiro parâmetro, procuraremos mencionar as limitações encontradas na elaboração desta dissertação e por último, pensamos que seria importante apresentar algumas sugestões para investigações futuras, acerca dos temas tratados neste projeto.

Relativamente ao primeiro parâmetro, o DT assume-se como uma figura de gestão intermédia da escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os docentes da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a escola, os EE e a comunidade, onde a sua intervenção, coordenação e orientação, pode resultar na realização de um trabalho efetivo e participado por todos. De forma a estar preparado para dar uma resposta convincente e eficaz a tantas solicitações, não é suficiente um mero conhecimento da legislação e das funções que dela decorrem, é necessário também, que tenha uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa onde se movimenta. Nesta perspetiva, entendemos que a Direção de Turma foi uma janela privilegiada para estudar a influência que uma eficaz supervisão e liderança por parte do DT gera no CT e de que forma condiciona o sucesso da atividade dos vários professores na vida dos seus alunos. O DT, articulando a intervenção dos diferentes docentes da turma, assume particular responsabilidade na tomada de medidas conducentes à promoção de um saudável ambiente educativo e à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, devendo atuar no sentido de introduzir o modelo participativo de colaboração, de forma a ajudar os alunos e fazer a diferença nas escolas, trabalhando simultaneamente no seu próprio desenvolvimento individual e no dos outros (Fullan & Hargreaves, 2001).

Nos dias de hoje, a escola é vista como um todo, que, para funcionar, necessita que todos os sistemas que a compõem se encontrem em sintonia. Num clima desta natureza, é importante valorizar a participação e a intervenção de todos, ao serviço da concretização dos objetivos comuns e das grandes metas, que são a qualidade do ensino e

a formação de cidadãos de pleno direito. A ação do DT poderá funcionar assim, como um mecanismo impulsionador do congregar das energias e do desenvolvimento coletivo. É das interações que se promovem em práticas de colaboração entre professores que nasce uma verdadeira cultura de escola e se constroem as identidades profissionais de trabalho, sendo este, um processo que se vai edificando individualmente com a colaboração de todos. As funções dos gestores intermédios requerem pois, profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, que incidem sobre a organização escolar com vista à melhoria da sua qualidade e à consecução conjunta dos seus objetivos. Nesta investigação constatamos que as boas práticas não resultam apenas da boa-fé ou militância de alguns docentes, mas é necessário estabelecer novas formas de trabalhar dentro da escola, que estructurem novas relações, novos processos e novos modos de trabalho pedagógico. A possibilidade de promover boas práticas pedagógicas, o sucesso educativo dos alunos, o ajudar a construir um ambiente de aprendizagem esclarecido, seguro e estimulante, o participar, o fazer parte, o vencer alguns medos e o aprender com todos e para todos, foram alguns dos aspetos que nos motivaram à concretização deste projeto.

Em relação ao segundo parâmetro, destacamos as principais conclusões do estudo realizado, tendo por referência o problema, os objetivos e as questões de investigação anteriormente definidas. Foi nosso propósito encontrar uma interpretação válida relativamente ao problema inicialmente levantado e que, neste ponto do nosso projeto, relembramos:

Analisar de que forma a ação do DT poderá promover um trabalho colaborativo entre todos os professores do CT.

Pela análise teórica e conceptual que realizámos em torno do papel do DT relativamente à forma como dinamiza o trabalho do CT e pela perceção que temos da ausência de um trabalho real e efetivo de colaboração entre os professores de um CT, orientámos a nossa investigação em torno da seguinte questão geral:

Qual a ação do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma?

Para responder a esta questão tivemos como propósitos deste estudo os seguintes objetivos específicos: apurar quais as áreas privilegiadas da intervenção dos DT e identificar os objetivos dessa escolha; verificar de que forma a liderança praticada pelo DT num CT, influencia o desempenho dos professores de uma determinada turma; averiguar se os DT exercem uma ação supervisiva em relação aos professores do CT; identificar quais os

aspectos mais fortes e mais fracos da atuação dos DT como supervisores e como procedem para melhorar os aspectos mais fracos da sua ação; verificar se o PCT contribui para potencializar a reflexão e a renovação das práticas pedagógicas numa lógica de partilha e de interação; identificar dificuldades evidenciadas pelo DT, no exercício das suas funções; identificar medidas suscetíveis de melhorar a performance do DT. Decorrente destes objetivos, formulámos algumas questões parcelares, que orientaram a investigação empírica, a saber: Que papéis são atribuídos ao DT pelo enquadramento legal em vigor? Qual a ação do DT, enquanto líder do CT? Que tipo de supervisão exerce o DT no CT? De que modo o PCT facilita o trabalho colaborativo entre os professores do CT? Que perfil é desejado atualmente para o DT?

Relativamente ao primeiro objetivo específico, apurar quais as áreas privilegiadas da intervenção dos DT e identificar os objetivos dessa escolha, constatámos que, na amostra em estudo, podemos encontrar DT em diferentes fases da carreira, o que pode representar um benefício para os entrevistados, visto ser possível o estabelecimento de influências mútuas, evitando-se deste modo, o aparecimento de discrepâncias acentuadas, quer no que toca ao entusiasmo, quer no que diz respeito às frustrações e/ou desalento dos DT, podendo mesmo existir uma maior consonância e coerência no que concerne às expectativas e atuações de todos. A juventude profissional de uns, aliada a uma extensa experiência docente de outros, tem concorrido para a criação de um ambiente entusiástico e aberto, onde a aprendizagem em grupo, a construção do conhecimento, a visão do conjunto e a compreensão da interação das partes do todo, o quotidiano de cada um. A diversidade de opiniões, a reflexão conjunta, o partilhar e as diferentes formas de viver a profissão realçam o pensamento de Fullan e Hargreaves (2001), quando refere que a motivação, a valorização e o comprometimento dos professores são elementos que se integram na vida da escola e requerem esforço e renovação. Na escola onde decorreu este estudo, existe a preocupação de atribuir o cargo de DT, a professores com uma experiência profissional considerável, sem contudo desprezar a renovação. Ao dar a possibilidade aos mais “novos”, com menos experiência, de ocupar um cargo de tão grande responsabilidade, a escola tem beneficiado de todo o potencial que, geralmente, os jovens transportam, pois estes, na sua generalidade têm iniciativa, disponibilidade, flexibilidade, vontade e grande capacidade de adaptação, contributos estes, que, conjugados com a experiência dos mais “antigos”, nomeadamente no que se refere à maior tolerância, ponderação e disponibilidade para apoiar, poderão conduzir a uma melhoria da qualidade profissional dos DT, beneficiando assim toda a organização escola.

Na escola onde efetuámos a nossa investigação, a função de DT é atribuída pela Diretora Pedagógica aos professores que manifestam maior disponibilidade para o

desempenho do cargo. Esta disponibilidade refere-se concretamente, à motivação, à capacidade em comunicar eficaz e atempadamente, bem como, à exigência, à justiça e à maturidade das suas atuações. A sensatez desta escolha, por parte dos órgãos de gestão desta escola, tem contribuído para alcançar elevados níveis de desempenho dos vários CT, visto que a resolução de muitos problemas se relaciona diretamente com as ações maduras e firmes dos respetivos DT. Tem sido através de atuações baseadas na transparência, na humildade revelada ao pedir ajuda e no incentivo à colaboração e participação de todos e de cada um, que os DT inquiridos têm conseguido encontrar as respostas necessárias e ajustadas aos problemas com que se defrontam diariamente. Esta forma de atuação entronca no pensamento de Senge (1994), quando afirma que a colaboração depende da confiança despertada e da disposição de cada um, em dar apoio ao outro na realização dos seus projetos. Na procura da melhoria do processo ensino-aprendizagem, verifica-se, por parte de todos os DT, uma preocupação latente em criar uma certa uniformidade de atuação entre os vários docentes do CT e fomentar o trabalho colaborativo e reflexivo entre todos. O professor já não é apenas aquele que transmite conhecimentos, mas aquele que planifica, coordena, projeta, incentiva, orienta, promove, coopera, agrega, reflete, investiga e avalia. Nesta perspetiva, o papel do DT é cada vez mais determinante na organização escolar, quer pela sua influência no equilíbrio entre os vários professores, quer pelos relacionamentos com alunos e respetivas famílias, com a organização escola e com a comunidade envolvente.

Face às áreas privilegiadas de intervenção mencionadas pelos DT, apurámos que o enfoque das suas ações centra-se nos alunos, nos EE/pais e nos docentes. No que diz respeito aos alunos, dedicam muito do seu tempo a situações que se prendem com o controle da assiduidade, aos seus comportamentos e atitudes, ao seu aproveitamento, à qualidade das suas aprendizagens e às relações que se estabelecem entre eles. Este enfoque dos DT, no que respeita ao acompanhamento e ao progresso dos alunos, realça o pensamento de Peixoto e Oliveira (2003), quando se referem à atuação do DT relativamente à promoção do sucesso pessoal e educativo dos alunos. Na opinião destes dois autores, o DT tem um papel de relevo, em virtude de ser um observador privilegiado, podendo coordenar e catalisar as tensões entre alunos e é, sobretudo, o indutor de uma educação individualizada, capaz de formar pessoas comprometidas e responsáveis.

Relativamente às inter-relações estabelecidas entre DT e EE/pais, todos os entrevistados procuram que seja atempada, sistemática e cooperativa, lembrando que a articulação de procedimentos entre estes dois agentes educativos, é uma das formas possíveis para corrigir alguns dos problemas existentes na escola e criar um ambiente mais favorável, de maior envolvimento e de maior participação dos EE na vida escolar dos seus

educandos. A relação e o contato estabelecidos entre a escola e a família fazem-se, sobretudo, por via do DT e são uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos, quer em termos académicos, quer em termos pessoais, pelo que as mensagens transmitidas aos alunos pela escola e pela família devem ser coincidentes. Nesta ótica, é importante que a família valorize o papel e a importância da escola. Os pais devem ser encorajados a participar na vida da escola, manifestando as suas preocupações e angústias relativamente à aprendizagem dos filhos.

Outro dos aspetos que merece por parte dos DT, uma atenção redobrada, são as relações que se estabelecem com os outros professores, nomeadamente, com os do CT, existindo uma preocupação constante no que se refere à sua coordenação. O facto de muitos professores ainda trabalharem de “porta fechada”, as dificuldades relacionais existentes, gerando atropelos à comunicação eficaz entre todos e a falta de tempo para a observação das aulas dos colegas, levou-nos a constatar que existem dificuldades por parte dos DT, na gestão e coordenação dos professores do CT. Contudo, tentam moldar a sua ação no sentido de atenuar conflitos, impulsionar boas práticas e criar inter-relações, que possibilitam trabalhar com todos e aprender com todos, vencendo assim, as barreiras do isolamento profissional, que porventura, poderiam dificultar a melhoria da qualidade do ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da própria escola (Alves & Flores, 2010). Assim, podemos verificar que a ação desenvolvida pelos DT está de acordo com os diversos diplomas legais, que lhe atribuem a responsabilidade pelo acompanhamento dos alunos na sua vida escolar, na coordenação da intervenção dos professores e na dinamização do envolvimento dos EE/pais em colaboração com a escola, com vista à integração dos alunos e ao seu sucesso educativo.

Em relação ao segundo objetivo, verificar de que forma a liderança praticada pelo DT num CT, influencia o desempenho dos professores de uma determinada turma, consideramos que a liderança deve ter em conta não só a realidade do todo, mas também ser competente na sua atividade, saber encorajar e motivar os membros da sua organização, para que todos caminhem na mesma direção. A liderança e a comunicação constituem fatores determinantes na qualidade de qualquer organização, permitindo gerar bons climas e boas culturas organizacionais, em que se potencia a melhoria das relações interpessoais, desempenhando o líder, um papel mediador dos vários interesses que se manifestam, amenizando-se os conflitos e aumentando o grau de satisfação de todos e por esta via, o sucesso da escola. Através da análise dos dados recolhidos, constatámos que os DT têm um papel relevante na gestão das relações que se estabelecem no seio do CT, dependendo muito das suas estratégias, a eficácia do funcionamento deste órgão de gestão intermédia. Na opinião dos entrevistados, é fundamental que as suas ações como líderes se

baseiem no desenvolvimento do trabalho conjunto e na criação de linguagens comuns, onde os consensos são requisitados, mas só serão conquistados se houver diálogo e confronto de ideias, tornando-se imprescindível que tenham ao seu dispor, as condições reais e efetivas para assumirem as suas responsabilidades. De facto, apercebemo-nos de algum desconforto e desapontamento, no que diz respeito à liberdade concedida aos DT, no exercício da sua liderança. As razões do desconforto evidenciado pela generalidade dos DT prendem-se sobretudo, com a falta de autonomia dos DT nas suas ações de liderança, a legislação algo dispersa relativamente ao cargo de direção de turma, a falta de tempo para reuniões de reflexão conjunta, a falta de espaços para debate e confronto de ideias e a falta de uma verdadeira cultura colaborativa e cooperativa entre os professores do CT. As suas perceções traduzem alguma dificuldade em por em prática as ideias de Elias (2008), que defende que os líderes têm a responsabilidade de provocar a mudança, de fazer as coisas acontecerem, identificando o que deve ficar como está, o que se deve alterar em primeiro lugar, como deve ser alterado, quais as pessoas mais indicadas para o processo e quais as estruturas que devem ser utilizadas, sendo que, os líderes envolvidos com a mudança devem ser pessoas de ação. Apesar das dificuldades referidas, a sua figura como orientador educativo coloca-o continuamente no papel de mediador, tendo de mobilizar as suas competências no sentido de conseguir encontrar soluções para todo o tipo de problemas (Costa, 2000), pelo que, podemos constatar que a liderança exercida por estes DT se baseia, principalmente, na motivação dos professores do CT, na partilha de informação e no trabalho em equipa, para que todos se sintam incluídos e se identifiquem com a sua missão. Esta forma de exercer a liderança procura o bem comum e não os interesses individuais, pelo que, o líder necessita de ter um conjunto forte de valores e de ideais para motivar os seus seguidores para os objetivos da escola.

Relativamente à ação supervisiva exercida pelos DT sobre os professores do CT, verificamos que o DT poderá ter uma atitude determinante na atuação dos diferentes professores, promovendo atuações equilibradas e ajustadas à realidade da escola. Partindo deste princípio e sendo o principal objetivo da escola, as aprendizagens dos alunos em todas as suas vertentes, há ainda que assegurar a qualidade dessas aprendizagens, implementando estratégias de melhoria com carácter abrangente. É neste contexto que a supervisão pedagógica poderá constituir um meio de gerir essa complexidade e diversidade, tornando-se numa ação estratégica na identificação e resolução de problemas. Apesar da supervisão pedagógica ser um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, permitir o aparecimento de um ambiente afetivo-relacional positivo, facilitar o desenvolvimento profissional dos professores e assim, melhorar as aprendizagens dos alunos (Alarcão & Tavares, 2003), constatamos que a supervisão pedagógica desenvolvida

nesta escola, não é uma prática transversal a todos DT. Da parte de alguns, existe um enfoque no que diz respeito aos contatos estabelecidos com os EE, ao trabalho dos alunos, à sua avaliação, às suas atitudes e comportamentos, em detrimento da regulação das práticas dos vários docentes, do conhecimento das necessidades de cada um, bem como, das estratégias de intervenção adequadas a cada professor em cada momento (Oliveira-Formosinho, 2002), o que, além de contrariar os pressupostos legais que nortearam o aparecimento deste órgão de gestão intermédia, contribui para a fragmentação, a competição e a reatividade entre professores, dificultando o trabalho em equipa, diminuindo a qualidade educativa, o desenvolvimento pessoal, profissional e ético dos docentes e o sucesso académico e pessoal dos alunos.

Relativamente a outros DT, a sua função supervisiva é essencialmente de mediação entre docentes. Mediação, no sentido de melhorarem todos em conjunto, definindo estratégias conjuntas de atuação e assim, facilitar a comunicação e o relacionamento entre todos. Mediação, no sentido de partilharem informação e de refletirem sobre o resultado dessas ações. Mediação, no sentido de incentivarem a observação de aulas uns dos outros, sendo as dúvidas de cada um, as de todos. Mediação, no sentido de estimularem/encorajarem um melhor relacionamento com a direção. No caso destes DT, reconhecemos que existe um incentivo à melhoria das práticas individuais e coletivas dos docentes, no sentido de promover o seu desenvolvimento e o da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos e, conseqüentemente o da organização-escola, sendo este um dos aspetos mais fortes das suas atuações como supervisores.

No que diz respeito aos aspetos mais fracos da sua ação como supervisores, estes DT nomearam a reduzida partilha de informação e a falta de uma visão de pormenor de alguns docentes relativamente à turma e aos alunos dessa turma. Em relação ao primeiro aspeto, as dificuldades na circulação atempada e eficaz da informação, revela a importância da criação de um ambiente relacional positivo, onde as trocas de informação eficazes conduzam a melhores decisões e atuações por parte dos docentes da turma (Garcia, 1999). Relativamente à falta de uma visão de pormenor, por parte de alguns professores em relação à turma e aos alunos dessa turma, destaca-se a importância do DT em orientar a sua ação supervisiva em colaboração com os docentes da turma, de acordo com o grupo turma e com a especificidade de cada aluno, tendo em vista a melhoria das aprendizagens por parte dos alunos (Silva, 2011). Apurámos que a forma encontrada por estes DT, para minimizar ou ultrapassar estes aspetos mais fracos, consiste na melhoria das interações entre os professores do CT, no que diz respeito à transmissão de informações e no incremento de um trabalho colaborativo entre todos. Este procedimento vai ao encontro do pensamento de Fullan e Hargreaves (2001), quando afirmam que o desenvolvimento

profissional é favorecido por contextos colaborativos onde o professor tem a oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, podendo contar com os colegas para discutir aspetos que o preocupam, refletir sobre as suas aulas e organizar tarefas em conjunto. De uma forma geral, todos os entrevistados preconizam que a formação ao nível da direção de turma pode constituir um alicerce para o trabalho colaborativo entre os docentes do CT, sendo esta uma visão partilhada por Alarcão e Roldão (2010), quando referem que as funções dos gestores intermédios requerem profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho do cargo. Decorrente do atrás exposto, é notório que a generalidade dos DT não possui uma formação consistente nas áreas relativas à direção de turma e à supervisão pedagógica. No entanto, apesar desta fragilidade, conseguem promover algum trabalho colaborativo entre todos os elementos do CT, privilegiando uma comunicação atempada e eficaz, cumprindo os objetivos previamente definidos em Conselho Pedagógico. Promovem e desenvolvem empatias interrelacionais e profissionais, envolvendo a escola com a comunidade e o meio em que se encontra inserida.

Não podendo pensar nos docentes como um coletivo homogêneo, mas sim personalidades com níveis de maturidade pessoal e profissional díspares (Garcia, 1999), é importante criar um ambiente relacional positivo, onde as trocas de informação conduzam a melhores decisões e atuações por parte dos docentes em relação aos seus alunos, nas diferentes turmas. Esta forma de trabalhar potencia os objetivos que a orientaram, ou seja, fomentar o trabalho colaborativo entre professores, de modo a traduzi-lo numa clara vantagem para a otimização da justeza da atuação dos diversos docentes, que, inevitavelmente, conduzirão a processos de trabalho colaborativo entre docentes e a uma cultura de escola baseada na partilha e no espírito de equipa (Leite, 2010).

Neste contexto, o PCT pretende ser um meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança, que proporcionem uma maior coerência nas atuações dos professores e nas aprendizagens dos alunos, pelo que, procurámos verificar se este projeto contribui para potenciar a reflexão e a renovação das práticas pedagógicas numa lógica de partilha e de interação. Relativamente a este objetivo constatámos que a elaboração dos PCT não se materializa em sede própria, no CT, mas em reuniões de CDT, o que poderá constituir um obstáculo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os elementos do CT, à harmonização das práticas letivas e à edificação de um projeto que seja um instrumento de adequação do currículo nacional ao contexto da turma. Apesar dos dados obtidos deixarem transparecer a ideia de que a construção do PCT é uma tarefa da quase exclusiva responsabilidade dos DT, e deste modo, condicionar as capacidades coletivas de planeamento e execução de projetos (Silva, 2011), constatámos que, em relação à sua monitorização, o mesmo não se verifica, uma vez que todo o CT participa neste processo,

havendo uma particular atenção no que diz respeito à adequação do PCT às aprendizagens e ao desenvolvimento pessoal dos alunos. É concedida uma atenção especial aos alunos com dificuldades, realizando-se várias reuniões extraordinárias, com vista a adequar as práticas às necessidades desses alunos, contando muitas vezes, com o apoio e a cooperação da psicóloga da escola. Por outro lado, o PCT poderá servir de instrumento para aferir a ação dos professores em situação de aula, visto que, este projeto espelha, em grande medida, muito do trabalho de retaguarda dos docentes de um CT (Silva, 2011). Nesta perspetiva, consideramos que existe da parte do CT, um acompanhamento constante de toda a ação docente relativamente à qualidade, quer das suas práticas pedagógicas, quer das aprendizagens emergentes dessa mesma ação, relativamente aos alunos de cada turma.

Em relação aos últimos dois objetivos, identificar quais as dificuldades sentidas pelos DT, no exercício das suas funções e quais as medidas suscetíveis de melhorar os seus desempenhos, apurámos que os principais obstáculos ao exercício das suas ações como DT são o tipo de liderança exercido pela Diretora Pedagógica, a dificuldade no estabelecimento de interligações entre DT, EE/pais e alguns professores e a componente administrativa-burocrática relativa à direção de turma. Alicerçados no pensamento de Roldão (2007), constatámos que a ação de liderança, por parte da Diretora Pedagógica, condiciona fortemente a autonomia e ação dos DT, o que dificulta o trabalho colaborativo entre os professores, sendo fundamental que os órgãos de gestão de topo adotem alterações e permitam que o trabalho dos professores seja partilhado e discutido na sua realização diária. Por outro lado, as complexas relações interpessoais entre os vários atores educativos e a existência de uma atuação com conveniências múltiplas por parte do DT, dificultam a eficácia da sua ação como gestor intermédio, condicionando a construção de consensos dinâmicos e ajustados à realidade, tornando-se mais difícil encontrar as condições necessárias à indução de uma visão partilhada rumo ao sucesso educativo dos alunos, pelo que é necessário, segundo Day (2001), quebrar a torre do isolamento e encorajar todos os atores educativos a trabalhar em equipa, promovendo o trabalho com todos e aprendendo com todos. Foi perceptível na nossa investigação, que a componente administrativa-burocrática retira muito tempo aos DT, o que, de acordo com Alves e Flores (2010), surge como um dos obstáculos para a implementação e desenvolvimento de trabalho colaborativo.

Relativamente ao último objetivo, identificar quais as medidas suscetíveis de melhorar os desempenhos dos DT, no sentido de permitir ultrapassar barreiras e promover um ensino de qualidade, constatámos que, apesar das limitações anteriormente referidas, os DT continuam, na medida do possível, a conduzir a sua atuação, através da parceria com

todos os agentes educativos, do diálogo, do estabelecimento de um equilíbrio sustentado no trabalho colaborativo e da formação contínua e contextualizada, que poderá facilitar e adequar o desenvolvimento pessoal de cada um, ajustando as práticas letivas à realidade vivida na escola e alargando um pouco mais, o leque de opções nas escolhas mais adequadas ao progresso dos alunos.

Por fim, numa breve síntese, podemos afirmar que encontrámos uma resposta cabal ao problema e à questão inicialmente levantada, uma vez que a investigação realizada, nos possibilitou concluir que a ação do DT é determinante para a organização escolar, visto ser a partir da sua intervenção, coordenação e orientação, que pode resultar a realização de um trabalho efetivo e participado por todos, professores, alunos e EE. Para que o DT se encontre plenamente preparado no sentido de dar resposta a tantas exigências, não é suficiente um mero conhecimento da legislação e das funções que dela decorrem, é necessário também, que tenha uma visão integradora de todos os recursos da escola, da comunidade educativa onde se movimenta e que evidencie competências ao nível da comunicação e das relações interpessoais, do empenho, do espírito empreendedor e da capacidade de motivação, pois só deste modo, poderá exercer verdadeiras funções de liderança e supervisão, estabelecendo novas formas de trabalhar dentro da escola, que estructurem novas relações, novos processos e novos modos de trabalho pedagógico. Assim, cabe ao DT o desenvolvimento de novas práticas, apoiadas numa postura reflexiva e emancipatória, com vista ao desenvolvimento de alunos e professores, permitindo a construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão (Alarcão & Tavares, 2003), atuando como um agente de mudança, capaz de impelir todos aqueles que consigo trabalham, no sentido de implementar uma cultura de escola, que a constitua como uma organização aprendente e com identidade própria, na qual todos se envolvem, capaz de responder adequadamente aos desafios permanentemente colocados pela sociedade Nunes (2000). Esta perspetiva e a aprendizagem em grupo, onde a construção do conhecimento passa por um trabalho cooperativo e reflexivo, pode influenciar os professores, dando lugar à iniciativa, à colaboração e à confiança, que resultam num maior comprometimento, energia e entusiasmo no trabalho. De acordo com o pensamento de Leite (2010), este é, na verdade, o grande desafio que se coloca aos professores da atualidade, o de partilhar o ato de ensinar e de fazer aprender

Como possíveis limitações a esta investigação, podemos referir que, o facto deste estudo ter decorrido no ambiente em que desenvolvemos a nossa atividade profissional, poderá ter condicionado a espontaneidade de algumas das respostas obtidas nas entrevistas, na medida em que, os participantes poderão ter tido algum constrangimento em assumir na nossa presença, as suas fragilidades e as dos outros. Outros possíveis

constrangimentos por nós encontrados na condução da investigação, relacionam-se com a subjetividade inerente à interpretação dos dados e ao envolvimento emocional do investigador com os participantes no estudo, o que demonstra a necessidade de sermos capazes de nos despojarmos de pré-conceitos e nos tornarmos aptos a desenvolver um olhar neutro sobre todos. Todavia, procurámos sempre manter uma postura adequada a todas as exigências éticas que um trabalho desta natureza implica.

Por fim, embora a nossa investigação se cinja à realidade de um pequeno conjunto de DT de uma escola particular e consequentemente não pretendamos efetuar generalizações, consideramos que, de acordo com os resultados obtidos através do estudo realizado, outras portas se poderão abrir a futuras investigações, nomeadamente no que diz respeito à promoção do trabalho colaborativo, não só em relação ao DT e respetivo CT, mas também tendo em conta outros órgãos das escolas, como é o caso dos departamentos ou do Conselho Pedagógico, de modo a envolver todos os professores, independentemente das disciplinas ou níveis de escolaridade em que lecionem, tendo sempre no horizonte, a comunidade em que cada escola se insere. Por outro lado, consideramos também, que seria pertinente, a realização de estudos que procurassem ir ao encontro das reais necessidades de formação dos professores e que efetivamente, contribuíssem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo-se deste modo, aprendizagens válidas para os indivíduos e para os coletivos que estes formam, incluindo a própria escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, M. & Flores, M. (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedago.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barriga, H., P. (2008). *Dinâmicas de cidadania intercultural num departamento curricular coordenação e liderança*. Recuperado em 2011, novembro 14, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1296/1/19288_ulfc091318_tm_PDF_%20TES E_HelenaBarriga.pdf
- Boavista, M. (2010). *O director de turma - perfil e múltiplas valências em análise*. Recuperado em 2011, novembro 03, de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1246>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2008, abril 04). *Diário Económico*. Recuperado em 2011, novembro 04, de <http://www.citador.pt/cact.php?op=8&theme=893&firstrec=0>

Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2003). *Investigar (com) os professores. Reflexões sobre uma pesquisa longitudinal*. Recuperado em 2012, fevereiro 26, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9756>

Fullan, M. & Hargraves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Garcia, C., M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gomes, A. D., Cardoso, L. & Carvalho, C. (2000). *Discurso de liderança. O que faz sentido, faz-se*. Recuperado em 2011, novembro 25, de http://paginas.fe.up.pt/~contqf/qualifeup/UOI/documents/Docs_Workshops_Formacao/Manual%20de%20Lideranca%20e%20Gestao%20de%20Equipas.pdf

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Lei 30/2002, de 20 de janeiro

Leite, C. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* Recuperado em 2011, Junho 19, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84816931005>

Leite, C., Gomes, L. & Preciosa, F. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lins, S. (2005). *Sinergia fator de sucesso nas realizações humanas*. Recuperado em 2010, Agosto 07, de <http://sinergista.blogspot.com/>

- Macedo, B. (2009). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Magalhães, R. (2003). *Tecnologia e conhecimento organizacional. A necessidade de integração*. Recuperado em 2010, 01 Agosto, de <http://kmol.online.pt/artigos/2003/09/01>
- Maio, N. L. (2010). *A supervisão. Funções e competências do supervisor*. Recuperado em 2011, 01 Dezembro, de <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3447/1/46-151-1-PB.pdf>
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreira, M. A. (2004). *O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia*. Universidade do Minho (Texto policopiado).
- Nunes, A. (2000). O projecto educativo de escola no projecto de uma escola aprendente. Em J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, M. L. (2000). *O Papel do gestor intermédio na supervisão escolar. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Peixoto, M. & Oliveira, V. (2003). *Manual dos directores de turma. Contextos, relações, roteiros*. Porto: Asa.

- Pelletier, B.P. & Rahim, M.A. (1993). *Total quality management and drawbacks of incentive systems: fact or fallacy?* Recuperado em 2011, novembro 05, de <http://www.highbeam.com/doc/1G1-13687778.html>
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações: Teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Recuperado em 2011, Junho 21, de <http://www.min-edu.pt/data/Noesis/Noesis71.pdf>
- Roldão, M. C. (2010). *Os Desafios da supervisão pedagógica e avaliação de docentes*. Comunicação apresentada na Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Lisboa.
- Santos, E. F. (2007). *Processos de liderança e desenvolvimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. Recuperado em 2012, fevereiro 26, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7033/1/TESE%20DE%20EVA%20SANTOS.pdf>
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Senge, P.M. (1994). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt R. J. (1986). *Supervisão. Perspectivas humanas*. São Paulo: EPU.
- Silva, A. P. (2011). *Em busca de uma supervisão com sentido no conselho de turma. O ecossistema da supervisão*. Recuperado em 2011, dezembro 04, de http://www.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/CentroRecursos25267171/ccrava/ppt_Ana_Paula_Silva.pdf
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO



Exma. Sr^a. Diretora Pedagógica

Assunto: pedido de autorização para desenvolvimento de um projeto de investigação

Encontrando-me a desenvolver um projeto de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a apresentar à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, venho solicitar a V. Ex^a. autorização para desenvolver o estudo nesta escola.

O projeto de investigação que me proponho desenvolver subordina-se ao tema: *A ação do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma.*

A possibilidade de promover boas práticas pedagógicas, o sucesso educativo dos alunos, o ajudar a construir um ambiente de aprendizagem esclarecido, seguro e estimulante, o participar, o fazer parte, o vencer alguns medos e o aprender com todos e para todos, foram alguns dos aspetos que me motivaram para a realização deste projeto. Para levar a cabo o referido estudo, necessito que me seja concedida autorização para consultar o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno, os Projetos Curriculares de Turma, o Plano de Atividades, as atas de Conselho de Turma e as atas de Conselho de Diretores de Turma, bem como para realizar entrevistas aos Diretores de Turma do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e à Coordenadora dos Diretores de Turma.

A investigação efetuar-se-á a partir do terceiro período e durante o próximo ano letivo.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final do estudo, sendo salvaguardado o anonimato dos seus intervenientes, incluindo o da instituição.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Ex^a, apresento os meus melhores cumprimentos.

Sérgio José da Silva Costa Oliveira de Almeida
(Professor e Diretor de Turma)

Carcavelos, ____ de _____ de 2011

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE TURMA



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

AUTORIZAÇÃO

_____, na qualidade de Diretor(a) de Turma, autorizo que a entrevista realizada por Sérgio José da Silva Costa Oliveira de Almeida, inserida no âmbito de um trabalho de investigação, destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a apresentar à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, submetida ao tema:

A Ação do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma
seja gravada em suporte áudio.

Carcavelos, ____ de _____ de 2012

(Assinatura legível)

APÊNDICE C - GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRETORES DE TURMA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRETORES DE TURMA

Grupo temático I – *Elementos de referenciação*

1. Há quantos anos exerce a profissão docente?
2. Há quantos anos desempenha o cargo de DT?
3. Possui alguma formação específica na área de educação?

Grupo temático II - *Perfil legal do Diretor de Turma*

4. Quais as áreas privilegiadas da sua intervenção enquanto DT?
5. Pensa que existe uma *coincidência* entre as funções legalmente atribuídas ao DT e as que são, efetivamente, concretizadas na escola?
6. Qual a importância que atribui ao cargo de diretor de turma?

Grupo temático III – *Liderança do Diretor de Turma*

7. Considera que existe influência do tipo de liderança implementado pelos DTs no desempenho dos professores do CT? Porquê?
8. Considera que a liderança dos DTs é um fator indissociável da motivação dos professores do CT?
9. Quais os obstáculos que encontra como DT, no caminho da construção de uma escola mais diligente e mais eficiente?

Grupo temático IV - Função supervisiva do Diretor de Turma

10. Qual o seu *modus operandi*, enquanto DT, na condução das reuniões do CT.
11. Pensa que algumas das funções que desempenha como DT, podem ter natureza supervisiva? Se sim dê alguns exemplos, indicando quais os aspetos que considera mais fortes e mais fracos na sua atuação como *DT/Supervisor(a)*. Quais as estratégias que utiliza para melhorar os aspetos que considera mais fracos?
12. Nota predisposição por parte de algum(uns) professor(es) para o envolvimento espontâneo nos trabalhos do CT? Ou apenas aderem quando por si solicitados? Quando solicitados, mostram desagrado? Em seu entender, a que se deve tal atitude?
13. Sente-se preparado para o desempenho do papel de líder do grupo de professores no CT?
14. Qual a *importância* que atribui às lideranças intermédias?

Grupo temático V - Trabalho colaborativo

15. O CT define estratégias conjuntas de atuação? Articula procedimentos e métodos de trabalho?
16. Vê o CT, dentro da instituição escola, como o *órgão* privilegiado para promover o trabalho colaborativo entre os docentes de uma determinada turma?
17. Qual a sua opinião acerca da importância do PCT? Considera que o PCT potencia o trabalho colaborativo entre os professores do CT?
18. Quais os constrangimentos que sente, relativamente ao trabalho colaborativo entre professores no CT, na elaboração do PCT? De que modo podem esses constrangimentos ser superados?

19. Na sua função de DT, considera importante incentivar os professores para o trabalho colaborativo? Que vantagens daí advêm para o trabalho com a turma?
20. O CT institui a avaliação como prática de regulação do seu próprio trabalho? O CT avalia regularmente o PCT e o PAA? Em consequência dessa avaliação, introduz alterações/reformulações ao PCT e ao PAA?

Grupo temático VI - Perfil desejado do Diretor de Turma

21. Pensa que existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções dos DTs? Em caso afirmativo, quais são esses fatores?
22. Quais as alterações que gostaria de ver introduzidas no exercício das suas funções como DT? Será possível delinear um perfil, referindo atributos que julgue essenciais para desempenhar o cargo de DT?
23. Considera que é o DT, efetivamente, o garante de um *clima* de trabalho favorável em contexto de CT para todos os professores da turma?
24. Considera que o DT deveria ter formação específica para o desempenho do cargo? Em que áreas? No seu caso concreto, sente necessidade desse tipo de formação?

A entrevista termina aqui. Gostaria de acrescentar algo?

Muito obrigada pela sua colaboração

APÊNDICE D - GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DOS DIRETORES DE TURMA (Complemento à entrevista aos Diretores de Turma)

Complemento à entrevista realizada aos Diretores de Turma

Grupos temáticos III, IV, V, VI

25. Existem Projetos Pedagógicos na escola nos quais os DTs sejam participantes realmente ativos? Em caso afirmativo, quais são esses projetos?
26. Considera que promove e dinamiza, no CDT, a reflexão sobre a sua própria dinâmica e sobre os seus resultados?
27. Considera que, nesta escola, os DT estão envolvidos diretamente na procura de caminhos que propiciem uma formação adequada a todos os alunos?

A entrevista termina aqui. Gostaria de acrescentar algo?

Muito obrigada pela sua colaboração

APÊNDICE E - GRELHA DE VERIFICAÇÃO DA ENTREVISTA (*Diretores de Turma*)

LITERATURA DE APOIO	GRUPOS TEMÁTICOS	SUBGRUPOS TEMÁTICOS	QUESTÃO(ÕES) COLOCADA(S)	OBJETIVO(S) DA QUESTÃO(ÕES)	QUESTÃO PARCELAR DE INVESTIGAÇÃO
. Huberman, 1992	I - Elementos de referência	I.1. Tempo de serviço I.2. Experiência como DT I.3. Área de especialização	1. Há quantos anos exerce a profissão docente? 2. Há quantos anos desempenha o cargo de DT? 3. Possui alguma formação específica na área de educação?	. Caracterizar o entrevistado em termos pessoais e profissionais;	
. Boavista, 2010 . Diogo, 1998 . Marques, 2002 . Pelxoto e Oliveira, 2003 . Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio; Decreto-Lei n.º 115-A/96, de 4 de maio; Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho; Decreto – Lei 6/2001, de 18 de janeiro; Lei 30/2002, de 20 de janeiro; Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro	II - Perfil legal do diretor de turma	II.1. Áreas privilegiadas de intervenção.	4. Quais as áreas privilegiadas da sua intervenção enquanto DT?	. Apurar quais as áreas privilegiadas da intervenção dos DTs e identificar os objetivos dessa escolha.	Que papéis são atribuídos ao DT pelo enquadramento legal em vigor?
		II.2. Paralelismo entre as funções legais e as desempenhadas pelos DTs.	5. Pensa que existe uma coincidência entre as funções legalmente atribuídas ao DT e as que são, efetivamente, concretizadas na escola?	. Verificar se os DTs têm conhecimento da legislação em vigor, relativamente ao cargo que exercem.	
		II.3. Importância do cargo de DT.	6. Qual a importância que atribui ao cargo de diretor de turma?	. Avaliar a forma como os DTs sentem e olham o cargo que desempenham.	
. Barriga, 2008 . Costa, 2000 . Elias, 2008 . Gomes, 2000 . Leite, 2001 e 2010 . Marques, 2002 . Pelxoto e Oliveira, 2003 . Pelletier e Rahim, 1993 . Rego, 1997 . White e Lippitt, 1975	III – Liderança do diretor de turma	III.1. Influência da liderança dos DTs no desempenho dos professores do CT.	7. Considera que existe influência do tipo de liderança implementado pelos DTs no desempenho dos professores do CT? Porquê?	. Verificar de que forma a liderança praticada pelo DT num CT, influencia o desempenho dos professores de uma determinada turma.	Que tipo de liderança, exerce o DT, em relação aos professores do CT?
		III.2. Influência da liderança dos DTs na motivação dos professores do CT.	8. Considera que a liderança dos DTs é um fator indissociável da motivação dos professores do CT?	. Averiguar qual o tipo de liderança que mais motiva os professores na sua atuação.	
		III.3. Dificuldades sentidas pelos DTs no exercício das suas funções	9. Quais os obstáculos que encontra como DT, no caminho da construção de uma escola mais diligente e mais eficiente?	. Identificar dificuldades sentidas pelo DTs, no exercício das suas funções de líderes, nos CTs	

(continua)

(continuação)

<p>Alarcão e Roldão, 2010 Alarcão e Tavares, 2003 Alarcão, 1996 e 2000 Day, 2001 Fullan e Hargreaves, 2001 Garcia, 1999 Macedo, 2009 Moreira, 2004 Oliveira, 2000 Oliveira-Formosinho, 2002 Roldão, 2010 Sergiovanni e Starratt, 1986 Silva, 2011</p>	<p>IV - Função supervisiva do diretor de turma</p>	IV.1. Tipo de atuação dos DTs na condução das reuniões do CT.	10. Qual o seu <i>modus operandi</i> , enquanto DT, na condução das reuniões do CT.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar qual o tipo de atuação dos DTs na condução das reuniões de CT. 	<p>Que tipo de supervisão exerce o DT / na CT?</p>	
		IV.2. Aspectos fortes da atuação do DT como supervisor.	<p>11. Pensa que algumas das funções que desempenha como DT, podem ter natureza supervisiva? Se sim dê alguns exemplos, indicando quais os aspetos que considera mais fortes e mais fracos na sua atuação como DT/Supervisor(a). Quais as estratégias que utiliza para melhorar os aspetos que considera mais fracos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Averiguar se os DTs exercem uma ação supervisiva em relação aos professores do CT. Identificar quais os aspetos mais fortes e mais fracos da atuação dos DTs como supervisores e como procedem para melhorar os aspetos mais fracos da sua ação. Apurar se os DTs orientam os professores que lideram, corresponsabilizando-se pelas suas ações e ajudando-os a desenvolverem-se para a autonomia através da prática continuada da reflexão e da auto-observação. 		
		IV.3. Aspectos fracos da atuação do DT como supervisor.		<ul style="list-style-type: none"> Apurar se os DTs orientam os professores que lideram, corresponsabilizando-se pelas suas ações e ajudando-os a desenvolverem-se para a autonomia através da prática continuada da reflexão e da auto-observação. 		
		IV.4. Estratégias para melhorar a atuação do DT como supervisor.				
		IV.5. Participação dos professores no trabalho do CT.	<p>12. Nota predisposição por parte de algum(uns) professor(es) para o envolvimento espontâneo nos trabalhos do CT? Ou apenas aderem quando por si solicitados? Quando solicitados, mostram desagrado? Em seu entender, a que se deve tal atitude?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar, na ótica dos DTs, a frequência e a natureza das intervenções dos professores do CT. Verificar se os DTs se apercebem das necessidades de cada professor do CT e identificar quais as estratégias de intervenção a adotar, adequadas a cada docente. 		
		IV.6. Ação do DT na promoção do trabalho colaborativo.		<ul style="list-style-type: none"> Averiguar em que medida, a experiência pessoal como DT, a formação realizada e as reuniões de CDT, poderão contribuir para minimizar algumas das dificuldades sentidas pelos DTs na condução das reuniões do CT. Identificar a importância que os DTs atribuem aos órgãos de gestão intermédia. 		
		IV.7. Perceção do DT relativamente às necessidades dos professores.				
		IV.8. Competências do DT para supervisionar os professores do CT.	<p>13. Sente-se preparado para o desempenho do papel de líder do grupo de professores no CT?</p> <p>14. Qual a importância que atribui às lideranças intermédias?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Averiguar em que medida, a experiência pessoal como DT, a formação realizada e as reuniões de CDT, poderão contribuir para minimizar algumas das dificuldades sentidas pelos DTs na condução das reuniões do CT. Identificar a importância que os DTs atribuem aos órgãos de gestão intermédia. 		
		IV.9. Importância do DT como órgão de gestão intermédia.				

(continua)

(continuação)

<p>Alarcão, 1996 Alarcão e Tavares, 2003 Alves e Flores, 2010 Day, 2001 Estrela, 1994 Fullan e Hargreaves, 2001 Jesus, 2000 Uma, 2002 Oliveira-Formosinho, 2002 Roldão, 2007</p>	<p>V - Trabalho colaborativo</p>	<p>V.1. Realização e desenvolvimento de trabalho colaborativo no CT.</p>	<p>15. O CT define estratégias conjuntas de atuação? Articula procedimentos e métodos de trabalho?</p>	<p>Verificar se os DTs têm uma ação que fomenta o trabalho em equipa orientado para o apoio e para a resolução de problemas.</p> <p>Averiguar em que medida os CT podem contribuir para a efetivação do trabalho em equipa, conseguida através da participação ativa de todos os professores.</p> <p>Apurar se os CT fomentam a reflexão crítica sobre as práticas educativas, no sentido de encontrar alternativas para a sua melhoria.</p>	<p>De que modo o PCT facilita o trabalho colaborativo entre os professores do CT?</p>
		<p>V.2. Reflexão e avaliação do trabalho realizado no CT.</p>	<p>16. Vê o CT, dentro da instituição escola, como o órgão privilegiado para promover o trabalho colaborativo entre os docentes de uma determinada turma?</p>	<p>Avaliar qual a importância que os DTs atribuem aos PCT.</p> <p>Verificar se o PCT contribui para potenciar a reflexão e a renovação das práticas pedagógicas numa lógica de partilha e de interação.</p>	
		<p>V.3. Estratégias para a melhoria das práticas educativas.</p>	<p>17. Qual a sua opinião acerca da importância do PCT? Considera que o PCT potencia o trabalho colaborativo entre os professores do CT?</p>	<p>Verificar quais as dificuldades sentidas pelos DTs, na elaboração do PCT e suas causas.</p> <p>Averiguar se os DTs reconhecem que a construção partilhada do PCT implica por parte dos professores a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa.</p>	
		<p>V.4. Importância do PCT.</p>	<p>18. Quais os constrangimentos que sente, relativamente ao trabalho colaborativo entre professores no CT, na elaboração do PCT? De que modo podem esses constrangimentos ser superados?</p>	<p>Apurar se o trabalho colaborativo, incentivado pelos DTs num CT, poderá contribuir positivamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.</p>	
		<p>V.5. Contribuição do PCT para a promoção do trabalho colaborativo.</p>	<p>19. Na sua função de DT, considera importante incentivar os professores para o trabalho colaborativo? Que vantagens daí advêm para o trabalho com a turma?</p>	<p>Averiguar se existe uma prática sistemática de regulação do trabalho desenvolvido pelos professores do CT e se em resultado dessa monitorização e caso se justifique, se os docentes procedem a reformulações quer dos métodos quer das estratégias utilizadas.</p>	
		<p>V.6. Dificuldades na elaboração do PCT.</p>	<p>20. O CT institui a avaliação como prática de regulação do seu próprio trabalho? O CT avalia regularmente o PCT e o PAA? Em consequência dessa avaliação, introduz alterações/reformulações ao PCT e ao PAA?</p>		
		<p>V.7. Estratégias para implementar e desenvolver o trabalho colaborativo no CT.</p>			
		<p>V.8. Vantagens do trabalho colaborativo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos</p>			
		<p>V.9. Monitorização do trabalho desenvolvido pelos professores.</p>			
		<p>V.10. Reformulação dos métodos e das estratégias utilizadas pelos professores.</p>			

(continua)

(continuação)

<p>. Alarcão e Roldão, 2010 . Alarcão e Tavares, 2003 . Alarcão, 2000 . Fullan e Hargreaves, 2001 . Leite, 2001 . Lins, 2005 . Maio, 2010 . Nunes, 2000 . Senge, 1994</p>	<p>VI - Perfil desejado do diretor de turma</p>	<p>VI.1. Dificuldades verificadas pelos DTs, no exercício das suas funções.</p>	<p>21. Pensa que existem fatores que condicionam ou limitam o exercício das funções dos DTs? Em caso afirmativo, quais são esses fatores?</p>	<p>. Identificar dificuldades evidenciadas pelo DTs, no exercício das suas funções.</p>	<p>Que perfil é desejado atualmente para o DT?</p>
		<p>VI. 2. Alterações legais necessárias para a melhoria da função de DT.</p>	<p>22. Quais as alterações que gostaria de ver introduzidas no exercício das suas funções como DT? Será possível delinear um perfil, referindo atributos que julgue essenciais para desempenhar o cargo de DT?</p>	<p>. Averiguar quais as alterações a nível legal que os DTs gostariam que se verificassem, de forma a poderem desenvolver um trabalho mais eficaz. . Identificar medidas suscetíveis de melhorar a performance do DT, . Identificar características pessoais relevantes, na ótica dos DTs, para o exercício da função.</p>	
		<p>VI.3. Características pessoais relevantes para o desempenho do cargo de DT.</p>			
		<p>VI.4. Influência da ação do DT na cultura de escola.</p>	<p>23. Considera que é o DT, efetivamente, o garante de um clima de trabalho favorável em contexto de CT para todos os professores da turma?</p>	<p>. Verificar se a ação do DT no CT é determinante para a existência de um clima de trabalho favorável entre os professores, promovendo o relacionamento e o envolvimento eficaz entre todos.</p>	
		<p>VI.5. Necessidades de formação para o exercício do cargo de DT. VI. 6. Modalidades de formação para DTs.</p>	<p>24. Considera que o DT deveria ter formação específica para o desempenho do cargo? Em que áreas? No seu caso concreto, sente necessidade desse tipo de formação?</p>	<p>. Saber qual a opinião que os DTs possuem sobre a necessidade de formação para o exercício do cargo e qual o grau de importância que atribuem aos vários tipos de formação. . Averiguar em que medida, a formação poderá contribuir para minimizar algumas das dificuldades sentidas pelos DTs.</p>	

**APÊNDICE F - GRELHA DE VERIFICAÇÃO DA ENTREVISTA - Complemento à entrevista realizada aos Diretores de Turma
(Coordenadora dos Diretores de Turma)**

LITERATURA DE APOIO	GRUPOS TEMÁTICOS	SUBGRUPOS TEMÁTICOS	QUESTÃO(ÕES) COLOCADA(S)	OBJETIVO(S) DA QUESTÃO(ÕES)	QUESTÃO PARCELAR DE INVESTIGAÇÃO
<p>Alarcão, 1996 e 2000 Alarcão e Roldão, 2010 Alarcão e Tavares, 2003 Alves e Flores, 2010 Day, 2001 Estrela, 1994 Fullan e Hargreaves, 2001 Garcia, 1999 Gomes, 2000 Jesus, 2000 Leite, 2001 e 2010 Lima, 2002 Marques, 2002 Oliveira-Formosinho, 2002 Peixoto e Oliveira, 2003 Rego, 1997 Roldão, 2007 e 2010 Sergiovanni e Starratt, 1996</p>	III (C.DT) - <i>Liderança do diretor de turma</i>	III (C.DT) 1. Participação dos DTs em projetos de escola.	25. Existem Projetos Pedagógicos na escola, nos quais os DTs sejam participantes realmente ativos? Em caso afirmativo, quais são esses projetos?	<ul style="list-style-type: none"> Averiguar se na escola se concebem e desenvolvem projetos nos quais os DTs têm uma participação ativa. Apurar se os DTs promovem a comunicação e articulam formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos. 	Que tipo de liderança exerce o DT, em relação aos professores do CT?
	IV (C.DT) - <i>Função supervisiva do DT</i>	IV (C.DT) V (C.DT) 1. Existência de um trabalho reflexivo e colaborativo entre os DTs no CDT.	26. Considera que promove e dinamiza, no CDT, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido nos CT?	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se existem hábitos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido por todos os DTs nas reuniões de CT. Em resultado dessa monitorização e caso se justifique, averiguar se os DTs procedem à reformulações das suas práticas. 	Que tipo de supervisão exerce o DT no CT?
	V (C.DT) - <i>Trabalho colaborativo</i>	VI (C.DT) 1. Participação dos DTs na vida da escola.	27. Considera que, nesta escola, os DT estão envolvidos diretamente na procura de caminhos que propiciem uma formação adequada a todos os alunos?	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se os DTs participam na vida da escola gerando acordos e expectativas, criando linguagens comuns e encontrando soluções aceitáveis para problemas que todos enfrentam em conjunto. 	De que modo o PCT facilita o trabalho colaborativo entre os professores do CT?
	VI (C.DT) - <i>Perfil desejado do diretor de turma</i>			<ul style="list-style-type: none"> Averiguar se os DTs, na ótica da C.DT, fomentam processos de debate, de confronto, de diálogo e de concertação entre todos os intervenientes na comunidade escolar. 	Que perfil é desejado atualmente para o DT?

APÊNDICE G – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS (ENTREVISTAS AOS DIRETORES DE TURMA)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Perfil pessoal e profissional do DT	<ul style="list-style-type: none"> . Tempo de serviço . Tempo como DT . Formação específica
Perfil formal atribuído ao DT	<ul style="list-style-type: none"> . Áreas privilegiadas de intervenção . Conhecimento da legislação em vigor, relativamente ao cargo . Importância do cargo
A ação do DT enquanto líder de uma equipa de professores	<ul style="list-style-type: none"> . Influência da liderança do DT no trabalho dos professores . Influência da liderança do DT na motivação dos professores . Obstáculos à ação do DT
A ação supervisiva do DT, sobre o trabalho do CT	<ul style="list-style-type: none"> . Atuação do DT nas reuniões do CT . Atuação do DT como supervisor . Aspetos fortes da atuação do DT . Aspetos fracos da atuação do DT . Estratégias de melhoria da atividade supervisiva do DT . Participação dos professores . Estratégias de intervenção em relação às dificuldades sentidas pelos professores . Preparação para o desempenho do cargo . Importância dos órgãos de gestão intermédia

(continua)

(continuação)

Trabalho colaborativo entre os professores do CT	<ul style="list-style-type: none">. Estratégias de atuação do CT. Contribuição do CT na promoção do trabalho colaborativo. Reflexão crítica da ação dos professores. Estratégias de melhoria das práticas letivas. Importância do PCT. Contribuição do PCT na promoção do trabalho colaborativo. Dificuldades sentidas na elaboração do PCT. Construção partilhada na elaboração do PCT. Vantagens do trabalho colaborativo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Monitorização das atividades do CT. Avaliação da adequação do PCT e PAA. Reformulações dos métodos de trabalho e das estratégias dos professores
A cultura de escola alicerçada na ação do DT	<ul style="list-style-type: none">. Dificuldades sentidas pelos DT no exercício das suas funções. Alterações oportunas para a melhoria do desempenho do DT. Influência do DT na cultura/clima de escola. Formação essencial para o desempenho do cargo de DT

APÊNDICE H – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS À COORDENADORA DOS DIRETORES DE TURMA
(Complemento à entrevista realizada aos Diretores de Turma)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A ação do DT enquanto líder de uma equipa de professores	. Participação do DT em projetos de escola . Trabalho cooperativo entre professores e alunos
A ação supervisiva do DT, sobre o trabalho do CT Trabalho colaborativo entre os professores do CT	. Trabalho reflexivo e colaborativo entre DTs
A cultura de escola alicerçada na ação do DT	. Participação dos DTs na vida da escola

APÊNDICE I - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTA AOS DIRETORES DE TURMA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Perfil pessoal e profissional do DT	Tempo de serviço	"32 anos" "7 anos" "35 anos" "19 anos"	"Sou professora há 32 anos" "Há, ..., 7 anos." "Há 35 anos." "Desde 1993, ..., 19 anos."	E1 E2 E3 E4
	Tempo como DT	"25 anos" "2 anos" "34 anos" "19 anos"	"Como DT, há 25 anos" "Como DT, somente há 2 anos" "Há já bastante tempo, ..., 34 anos." "Há 7 anos."	E1 E2 E3 E4
	Formação específica	"profissionalizada em serviço/ ações de formação" "Não" "profissionalizado em serviço/especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores/frequência de mestrado" "Não"	"sou profissionalizada em serviço e faço frequentemente várias ações de formação, ..., muitas ações de formação, principalmente na minha área, Português." "Não, ..., mas penso, com uma certa urgência, em fazer qualquer" "Sou profissionalizado em serviço e ainda este ano, concluí uma especialização, na ESEAG, em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Estou neste momento a fazer a dissertação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Também frequento várias ações de formação ao longo do ano" "Não, ..., mas faço, de forma bastante regular, várias ações de formação/ tenho-me envolvido nalgumas ações/cursos internacionais, via internet"	E1 E2 E3 E4

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Perfil formal atribuído ao DT	Áreas privilegiadas de intervenção	"alunos / pais/relação com os professores / disciplina"	"Em primeiro lugar os alunos, de seguida os pais, a relação com os professores e a disciplina."	E1
		"alunos/ necessidades dos alunos/ coordenação com pais/ coordenação com o corpo docente"	"no acompanhamento de alunos, essa é sempre a área privilegiada/ depois a coordenação com os pais e obviamente com o corpo docente e com os membros do CT."	E2
		"ligação escola-família/ integração dos miúdos/ cada um deles com os professores"	"é o estabelecimento da ... ligação escola família/ este ano sou professor do 5º ano, fazer a integração dos miúdos nesta nova realidade que é passar do 1º Ciclo para o 2º Ciclo/ fazer a ligação entre os miúdos e cada um deles e os restantes professores"	E3
		"alunos/ acompanhar alunos e o seu progresso e atitudes/ pais/ CT"	"primeiro junto dos alunos/ numa perspetiva de acompanhar o progresso deles a nível académico, como a parte das atitudes/ o contato com os pais/ dinamização dos CTs/ os alunos é que estão sempre no centro disso tudo. A ideia é dar-lhes o melhor apoio possível e depois tudo isso vai convergir, ..., nesse sentido."	E4
	Conhecimento da legislação em vigor, relativamente ao cargo	"sim"	"Sim penso que existe essa relação."	E1
		"sim"	"Acho que sim, parece-me que sim."	E2
		"legislação dispersa / coincidência"	" a legislação está muito dispersa, na minha opinião, relativamente ao cargo de direção de turma/ Entre o que o DT faz na escola e o que diz a legislação existe uma coincidência, ..., no que é mais importante."	E3
		"sim"	"Eu acho que sim/ mas penso que sim, não é? ..., o controle das faltas, a organização dos CTs, os contatos com a casa ..."	E4
	Importância do cargo	"muito importante/ ponte de ligação/ resolve conflitos"	"É muito importante realmente/ o DT é a ponte de ligação com os professores e com os pais/ portanto o DT está sempre em cima do acontecimento/ resolve imensos conflitos entre eles e entre eles e os professores"	E1
		"fundamental/ resolve problemas/ estabelecer ligação"	"Eu acho que o cargo do DT é fundamental/ resolver problemas em tempo útil/ ao mesmo tempo estabelecer uma ligação com os professores"	E2
		"peça chave de	"é mesmo uma peça chave de ligação entre a escola e a família/ que é mesmo o cargo mais importante deste interface entre a escola e a família/ Se o DT cumprir	E3

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Perfil formal atribuído ao DT	Importância do cargo	ligação/ o cargo mais importante/ imprescindível”	... a relação é reforçada, ..., há um maior conhecimento, ..., o cargo de DT é imprescindível na orgânica, ..., na atual organização da escola”	E3
		”muito importante”	“É muito importante/ para criar uma certa uniformidade de atuação entre os vários professores dos alunos, ..., e também uma pessoa a quem os alunos, sabem que podem recorrer quando têm algum problema e no fundo centralizar tudo o que é relativo à turma”	E4
A ação do DT enquanto líder de uma equipa de professores	Influência da liderança do DT no trabalho dos professores	“Sim/deve incentivar” ... ele domina/junta tudo/atuar de forma”	“Sim, acho que sim, porque se o DT for alguém como normalmente é, permanentemente interessado ... O DT deve pedir, deve incentivar os professores a participar na vida da turma e na vida de cada aluno ... visto que ele domina as coisas que acontecem em todas as disciplinas, junta tudo e pode ter visão diferente da do professor e assim atuar de forma a resolver a situação, não a deixando prolongar-se ou mesmo agravar-se.”	E1
		“Sim/mas ...não têm qualquer tipo de autonomia”	“Existe, claro que sim, ..., mas aqui na escola os DTs não têm qualquer tipo de autonomia, ..., não têm essa autonomia, de forma nenhuma.”	E2
		“ Sim /exemplo/ajudar/dando indicações /democrática/linhas precisas de atuação”	“Eu considero que sim... tem a ver com o exemplo do DT/ ajudar os colegas nos contatos... dando-lhes indicações precisas e pistas/ O tipo de liderança deve ser democrática, mas deve ter linhas precisas de atuação.”	E3
		“estar relacionado / incentive a realização de trabalho em conjunto /uniformizar estratégias /DT tem influência direta/se for em projetos”	“Eu acho que devia estar relacionado, o tipo de liderança com o desempenho dos professores do CT/ o DT, incentive a realização de trabalho em conjunto, ..., que os professores desenvolvam determinado tipo de atividades, com determinada turma/ na nossa tentativa de uniformizar estratégias de atuação para resolver problemas com os alunos, ..., o DT tem, ..., uma influência diretamente nos alunos e isso depois reflete-se nos alunos, nas aulas todas, aí sim, ..., agora sobre nós, ..., e depois, o nosso trabalho em sala de aula, ..., só se for em projetos que sejam incentivados, ..., mas aí, já são atividades e é um bocadinho diferente.	E4

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
A ação do DT enquanto líder de uma equipa de professores	Influência da liderança do DT na motivação dos professores	<p>"Sim"</p> <p>"fundamental /CT funcionar de outra forma/ autónoma/ funcionar melhor /mais bem conseguido"</p> <p>"bastante importância/ motivação potenciada"</p> <p>"Sim/ indiretamente/não temos espaços/feita pontualmente/não temos esse hábito"</p>	<p>"Sim, eu penso que sim, o professor deve-se sentir motivado para participar... prefiro saber tudo e assim poder participar melhor."</p> <p>"Acho que é fundamental até. Acho que é fundamental e voltando à questão anterior, se houvesse uma certa autonomia na forma de desenvolver o trabalho de direção de turma, a motivação seria maior, não só do DT... isso também se iria transpor para o resto do CT, ..., podia o próprio CT funcionar de outra forma, ..., mais, ..., mais autónoma mesmo. O trabalho desenvolvido entre as duas partes, DT e CT, seria um trabalho, ..., se calhar melhor, mais bem conseguido"</p> <p>" Eu não diria indissociável, mas tem bastante importância se houver uma boa liderança a motivação pode ser potenciada e pode haver um melhor desempenho da parte dos respetivos professores do CT."</p> <p>"Sim, mas, é mais com os alunos e por essa via, indiretamente com os professores ... nós não temos espaços, ..., tempos para fazer esse tipo de, ..., coordenação, precisávamos de reunir mais vezes com os professores, ..., nós fazemos isso, pontualmente, com um professor, mas, ..., por exemplo, com a minha turma temos um projeto, com as informáticas, e estamos a fazer isso, mas, ..., é uma coisa feita pontualmente e é mais relacionada com as disciplinas e, não é tanto, ..., aquela coisa, ..., que é, o DT, a dinamizar não sei o quê,..., não temos muito esse hábito"</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	Obstáculos à ação do DT	<p>"Todas as condições/as melhores"</p> <p>"demais /trabalho mais colaborativo / funcionaria melhor / resultado final seria melhor"</p> <p>"Indefinição/ dificuldade / constrangimento"</p>	<p>"temos todas as condições para desenvolver um bom trabalho/ A escola tem as ferramentas, as alavancas, ... a própria Diretora Pedagógica pela forma como está atenta, informada e como lidera e também ... a atuação por parte da psicóloga da escola... Penso que não podemos ter melhores condições"</p> <p>"a direção tem um papel interventivo,..., demais no que diz respeito às funções dos DTs e não só ... seria um trabalho mais colaborativo entre ambas as partes, ..., funcionaria melhor. Eu acho que o resultado final seria melhor para os DTs, para os professores e especialmente, que é o mais importante, para os alunos. "</p> <p>"indefinição da parte da legislação depois, alguma dificuldade e alguma indefinição da parte da direção e isso, realmente, pode ser um constrangimento à boa liderança do DT"</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
A ação do DT enquanto líder de uma equipa de professores	Obstáculos à ação do DT	“trabalho com o CT / aconselhar formação/ não há abertura / mal estar/ desconfortável /abertura /não é bem o nosso papel.	“ que isso, passa, ..., no trabalho com o CT o problema é que, eu acho, que não há essa prática por parte dos DTs... O problema é que as pessoas que deveriam ouvir essas coisas, ..., não há abertura, por parte delas, para nós podermos dizer essas coisas e as pessoas, ..., aceitarem isso, como uma coisa construtiva e não como uma crítica e depois e , ..., sentirem e criarem um certo mal estar. Acho, ..., que esse papel, ..., é mais da diretora do que, propriamente, nosso. Porque é uma situação, ..., um bocadinho, desconfortável, porque, ..., há pessoas que são muito abertas a essas coisas e há pessoas que não são, nada, abertas a essas coisas. No fundo, ..., supervisionar, ..., que não é bem o nosso papel.	E4
A ação supervisiva do DT, sobre o trabalho do CT	Atuação do DT nas reuniões do CT	<p>“agenda”</p> <p>“pais / alunos / notas /avaliação / comportamento/ PCT</p> <p>“papel supervisivo e de liderança”</p> <p>“ ordem de trabalhos/ progresso dos alunos / EE / progresso dos alunos/ dinâmica da turma/ modos de atuação em conjunto / planos de recuperação/PEI/ PCT</p>	<p>“ Eu costumo seguir uma agenda que é previamente pensada para todos os DTs”</p> <p>“Inicialmente,..., refiro os pais que recebi e os dados mais revelantes relativamente a essas reuniões,sobre as notas, sobre a avaliação feita, individualmente e em cada uma das disciplinas, ..., o comportamento e o aproveitamento da turma e se há alguma alteração em termos de PCT ou não.”</p> <p>“Eu creio que o papel supervisivo e de liderança do DT... o DT deve dominar essas competências na condução das reuniões do CT.”</p> <p>“nós normalmente, temos uma ordem de trabalhos... dar informações pertinentes ao CT, nomeadamente, sobre os contatos que tivemos com os EE e depois, vamos diretamente ao progresso dos alunos e falamos, em geral, sobre a dinâmica da turma e modos de atuação em conjunto...há aquelas outros extras, como por exemplo, quando temos planos de recuperação ou Programas Educativos Individuais (PEI), ..., portanto, também, ..., passamos por aí, ..., o PCT, por vezes, também leva um toquezinho”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	Atuação do DT como supervisor	<p>“Sim”</p> <p>“Não”</p> <p>“Sim”</p>	<p>“ Sim...há professores novos que começam, digamos não são novos na escola, mas são novos na turma. Eu tento... mas tento informar esses professores... para que à partida problemas que nós sentimos anteriormente com alguns alunos, não vão acontecer”</p> <p>“Não costumo ter uma ação supervisiva em relação aos meus colegas do CT, apesar de achar que nalguns aspetos essa prática traria vantagens ao trabalho desenvolvido pelos professores numa determinada turma”</p> <p>“Sim...deve nas reuniões do CT ter um papel de mediador, diria eu, entre os alunos e o respetivo professor e entre as famílias e o respetivo professor”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
A ação supervisiva do DT, sobre o trabalho do CT	Atuação do DT como supervisor	"pontualmente"	"Só, ..., muito, muito pontualmente, não estou a ver... não me lembro, ..., assim, ..., de nada muito especial que tenha acontecido na minha direção de turma que, tenha sido eu a promover não temos muito esse hábito.	E4
	Aspetos fortes da atuação do DT	"evitar problemas/ informar"	"tento informar esses professores das caraterísticas de alguns alunos, para que à partida problemas que nós sentimos anteriormente com alguns alunos, não vão acontecer, ... para evitar esse tipo de ... coisas, por exemplo, caraterísticas especiais de alguns alunos"	E1
		"vantagens ao trabalho desenvolvido"	"nalguns aspetos essa prática traria vantagens ao trabalho desenvolvido pelos professores numa determinada turma"	E2
		"Visão global/ ligação mais abrangente / mediador"	"deve ter uma visão global da turma e de cada um dos alunos e desse ponto de vista, uma vez que essa ligação mais abrangente... deve nas reuniões do CT ter um papel de mediador, diria eu, entre os alunos e o respetivo professor e entre as famílias e o respetivo professor"	E3
		"controlar / avaliar/ ajudar"	"Como supervisora em relação aos outros professores? Supervisão,..., no sentido de controlar, de avaliar, de ajudar..."	E4
	Aspetos fracos da atuação do DT	"Não consigo informar"	"Eu tento, não consigo plenamente, ... mas tento informar esses professores..."	E1
		"não costumo"	"Não costumo ter uma ação supervisiva em relação aos meus colegas do CT"	E2
		"não consegue"	"muitas vezes o professor vê a turma enquanto turma e não consegue ver o aluno enquanto individualidade"	E3
		"não temos esse hábito"	"não temos muito esse hábito"	E4
	Estratégias de melhoria da atividade supervisiva do DT	"informar"	"tento informar esses professores das caraterísticas de alguns alunos"	E1
		"vantagens"	"essa prática (supervisiva) traria vantagens ao trabalho desenvolvido pelos professores numa determinada turma"	E2
		"visão global"	"deve ter uma visão global da turma e de cada um dos alunos e desse ponto de vista, uma vez que essa ligação mais abrangente, até por que fala com os EE"	E3
	Participação dos professores	"todos uns com os outros /envolvidos uns com os outros/ sempre uns com os outros"	"... nós aqui somos tão poucos professores que estamos mais ou menos envolvidos todos uns com os outros, mesmo não sendo DTs, as pessoas acabem por estar envolvidas, estamos sempre uns com os outros"	E1

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
A ação supervisa do DT, sobre o trabalho do CT	Participação dos professores	"aderem/ passividade"	"existam professores que se envolvem e aderem quando são solicitados, também existem professores que não aderem, ... talvez por passividade"	E2
		"insegurança / falta de experiência / cansaço"	"insegurança própria pela falta de experiência por parte dos professores, por outro lado, nota-se alguns professores mais experientes que, ..., se calhar o cansaço que já têm na profissão, nem sempre aderem de forma espontânea.	E3
		"envolvem o suficiente / novas formas de trabalhar / ideias novas / impotente/	"Acho que as pessoas se envolvem o suficiente/ sugerem novas formas de trabalhar... ou dão ideias novas/ senti-me completamente impotente /	E4
	Estratégias de intervenção em relação às dificuldades sentidas pelos professores	"sempre por nos vermos / trocamos impressões / envolvimento / colaboram"	"...aqui acabamos sempre por nos vermos e portanto, estamos em permanente comunicação e eu penso que há envolvimento dos outros professores com o DT. Não vejo que haja algum desagrado, as pessoas colaboram, ... colaboram"	E1
		"aderem quando solicitados"	"existam professores que se envolvem e aderem quando são solicitados"	E2
		"boa vontade"	"de uma maneira geral, têm boa vontade, mas isso às vezes não chega."	E3
		"mudar/ iniciativa/ bastante formação/ outras realidades/ também DT noutra escola"	"uma das estratégias era mudar os lugares e no dia seguinte, já tinha alguém a dizer, o não sei quantos foi para a rua, ..., eu arrancava os cabelos, realmente, ..., assim, ..., não se vai lá, é difícil/ que as pessoas, de um modo geral, colaboram e até algumas têm, ..., têm iniciativas/ é uma professora que faz bastante formação, tem contato com outras realidades, ..., dá aulas noutra escola e, ..., e é, também, DT nessa outra escola"	E4
	Preparação para o desempenho do cargo	" espectativas/ mais ou menos"	"eu já tive esse papel, não sei se correspondi às expectativas, ... enfim mais ou menos, ... prefiro que os outros o façam por mim"	E1
		"preparada"	" Sinto-me preparada sem dúvida"	E2
		"preparado/ feito formação"	"sinto-me preparado, mas eu tenho trinta e muitos anos de experiência enquanto DT/ tenho feito formação, não especificamente para o cargo de DT, mas enquanto professor, isso, ..., realmente, tem-me ajudado."	E3
		"preparada, não/ estágio / não apoio ao DT/ experiência/ adaptando/ aprendendo	"preparada, ..., não me sinto, ..., nunca fiz formação no âmbito da direção de turma/ o meu estágio não incluía o apoio ao DT/ Aprendi um bocadinho, ..., a conta da experiência/ vai-se adaptando, vai, ..., aprendendo a fazer.	E4

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
A ação supervisiva do DT, sobre o trabalho do CT	Importância dos órgãos de gestão intermédia	"muito importantes/ elo de ligação"	"Muito importantes, principalmente pela posição que ocupam na organização escolar. ..., São o elo de ligação entre os vários órgãos, ..., de gestão, ..., e de DTs, ..., de professores e de alunos."	E1
		"fundamentais/ intervenção/ quando há ligação entre"	"elas são fundamentais, porque toda a estrutura só funciona quando as lideranças intermédias têm algum tipo de intervenção que ... permita concretizar o objetivo, se não, ... não é possível... só é possível quando há uma ligação entre ... os alunos, ..., e entre a tal ... liderança intermédia e a liderança superior."	E2
		"muito importantes/ fundamentais/ melhorar funcionamento/ alancas /enriquecer a organização/ envolvendo-a com"	"Muito importantes, são fundamentais para que a informação circule de forma atempada e adequada/ contribuir para melhorar o funcionamento de toda a estrutura, ..., de toda a organização, ..., podem ser as alavancas do trabalho cooperativo e colaborativo a desenvolver por todos os agentes educativos. Podem trazer, ..., enriquecer a organização envolvendo-a com o meio natural onde vivem.	E3
		"mais importantes/ conciliar/ rematamos/	"um dos papéis mais importantes, porque além de fazermos a ponte com a seção inglesa/ conciliar uma série de pontas, que, depois, ..., rematamos, ..., acho que, ..., no fundo, aqui nesta escola, nós temos um papel muito importante,	E4
Trabalho colaborativo entre os professores do CT	Estratégias de atuação do CT	"articulação/ trabalho em conjunto"	"...o CT é quem melhor conhece os alunos e no fundo a escola, é o lugar ideal para a articulação do trabalho em conjunto"	E1
		"articular /trabalho coerente e uniforme"	"Procuramos ter um método de trabalho coerente e uniforme/ Tentamos articular o nosso trabalho, ..., mas respeitamos a individualidade de cada um"	E2
		"articulação"	"No caso concreto, onde nos estamos a falar, como o meio é pequeno, há uma grande facilidade em haver essa articulação"	E3
		"colaboração/estratégia s conjuntas de atuação/ uniformes/ coisas muito boas"	"O CT é o órgão privilegiado, porque no fundo, estamos todos a trabalhar com os mesmos alunos, portanto é natural, que surja alguma colaboração/ Também definimos estratégias conjuntas de atuação/ nem sempre conseguimos que essas atuações sejam uniformes/ Mas, quando acontece colaboração, acontecem, ..., coisas, ..., muito boas"	E4

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Trabalho colaborativo entre os professores do CT	Contribuição do CT na promoção do trabalho colaborativo	"lugar ideal/ falta de tempo/ CT"	"...é o lugar ideal para a articulação do trabalho em conjunto/a falta de tempo impede-nos de reunir mais vezes/ o CT é quem melhor conhece os alunos e no fundo a escola"	E1
		"importante não privilegiado"	"Dentro desta escola o CT é um é um órgão importante, mas não privilegiado para promover o trabalho colaborativo entre docentes de uma determinada turma"	E2
		"meio pequeno/grande facilidade/privilegiado/importante"	"No caso concreto, onde nos estamos a falar, como o meio é pequeno, há uma grande facilidade.../ Privilegiado não, mas importante sim..."	E3
		"acontece/ privilegiado/	"sim, ..., e de fato, ..., acontece/ O CT é o órgão privilegiado, porque no fundo, estamos todos a trabalhar com os mesmos alunos, portanto é natural, que surja alguma colaboração"	E4
	Reflexão crítica da ação dos professores	"articular"	"ideal para a articulação do trabalho em conjunto"	E1
		"articular"	"Tentamos articular o nosso trabalho"	E2
		"célere/não se pode esperar/articulação"	" haver uma atuação mais célere e não se pode esperar pelas reuniões do CT como o meio é pequeno, há uma grande facilidade em haver essa articulação"	E3
		"colaboração/conjuntas"	"estamos todos a trabalhar com os mesmos alunos, portanto é natural, que surja alguma colaboração. Também definimos estratégias conjuntas de atuação"	E4
	Estratégias de melhoria das práticas letivas	"reunir /projetos comuns/ trabalho conjunto/fora das reuniões/ informalmente/fazemos bastante"	" reunir na sala de professores, ..., quando fazemos projetos conjuntos, entre duas ou três disciplinas/ temos os tempos de trabalho interdisciplinar, onde aí, trabalhamos em conjunto. Não me parece que seja nas reuniões de CT, pontualmente, ..., às vezes, ..., é mais fora das reuniões, informalmente sim, fazemos bastante"	E1
		"método coerente e uniforme/articular/individualidade/DT"	"Procuramos ter um método de trabalho coerente e uniforme/ Tentamos articular o nosso trabalho/ O DT...pode ter um papel fundamental"	E2
		"célere/meio"	"atuação mais célere e não se pode esperar pelas reuniões do CT e portanto, eu creio que depende do meio"	E3
		"transversalidade/estratégias conjuntas de atuação/ coisas muito boas"	"quando nós fazemos transversalidades/ Também definimos estratégias conjuntas de atuação/ Só não promove mais por falta de tempo, ..., nós estamos, sempre, a correr de um lado para o outro nas aulas, não temos muito, ..., tempo. Mas, quando acontece colaboração, acontecem, ..., coisas, ..., muito boas."	E4

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Trabalho colaborativo entre os professores do CT	Importância do PCT	"importante"	" Eu acho que é importante porque se nós seguirmos"	E1
		"importante"	"O PCT é importante,"	E2
		"muita importância/ formalidade"	"em turmas heterogêneas tem muita importância, em turmas homogêneas, pela menos em turmas onde os professores já conhecem os alunos, tem mais o aspetos de uma formalidade, não tem assim tão grande importância"	E3
		"conseguir/alunos trabalham/empenhem/ultrapassem/reforcem/aprendam"	"as pessoas de facto, ..., fazem aquilo que o PCT é suposto conseguir, que é, ..., fazer com que os alunos trabalhem, se empenhem, ultrapassem os seus pontos fracos, reforcem os seus pontos fortes e, ..., depois também, aprendam"	E4
	Contribuição do PCT na promoção do trabalho colaborativo	"seguimo-lo"	" mas temo-lo mais ou menos interiorizado e vai sendo ..., nós conscientemente seguimo-lo"	E1
		"colaboração"	"ao nível dos DTs que esta colaboração se efetua"	E2
		"constrangimentos superados"	"Os constrangimentos poderiam ser superados, ..., se o PCT fosse feito em CT "	E3
		"articulada/fazer tanta coisa	"trabalha-se no sentido de que os miúdos aprendam as coisas de forma articulada / acabamos, ..., por fazer tanta coisa que, ..., que não prescrevemos	E4
	Dificuldades sentidas na elaboração do PCT	"não nas reuniões do CT"	" não me parece que seja feito nas reuniões do CT"	E1
		"devia potenciar mais/ pouca colaboração/ dentro do CT não"	"mas devia potenciar mais o trabalho colaborativo entre professores/pouca colaboração/ mas dentro do CT não"	E2
		"Não existem/ se PCT feito em CT"	"Na minha experiência concreta, pura e simplesmente, não existem. ..., Os constrangimentos poderiam ser superados, ..., se o PCT fosse feito em CT."	E3
		"proforma/ burocracia/redutor"	"o que está no papel é um proforma/ mas depois não funciona propriamente como, ..., nada. Quer dizer, é uma burocracia// no papel acaba por ser, um bocadinho, redutor/para não perder tempo a escrever/ temos mais tempo para a valer"	E4
	Construção partilhada na elaboração do PCT	"problemas não"	"Não tenho sentido problemas"	E1
		"DT/ corre muito bem"	" é mais ao nível dos DTs que esta elaboração se efetua, ..., e corre muito bem, mas dentro do CT não"	E2
		"não existem/ PCT no CT"	"Na minha experiência concreta, pura e simplesmente, não existem"	E3
		"proforma/peso nenhum/ CDT"	"os PCT, aqui na escola, ..., o que está no papel é um proforma, ..., não tem peso, ..., praticamente nenhum/ Nós para, ..., quando elaboramos o PCT, fazemo-lo, no fundo, em CDTs, mais do que em CT"	E4

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Trabalho colaborativo entre os professores do CT	Vantagens do trabalho colaborativo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem	<p>"trabalham em conjunto/coisas funcionam muito bem"</p> <p>"trabalho de qualidade/ ter vantagens"</p> <p>"mais-valia/ êxito/ ajudar alunos/facilitador"</p> <p>"Integração de conhecimentos/ transferências de conhecimentos"</p>	<p>"É uma prática da escola, as pessoas trabalham e trabalham em conjunto e acho que as coisas funcionam muito bem...acho que dentro do que é possível aqui trabalha-se muito bem"</p> <p>"é importante que haja adesão...é possível criar-se um trabalho de qualidade e ter vantagens desse trabalho, portanto é importante motivar, mas também que as pessoas se sintam motivadas e se sintam incentivadas ou predispostos a"</p> <p>"o trabalho colaborativo tem sempre uma mais-valia/ o objetivo quer do DT quer dos professores é levar os alunos ao êxito. Se houver um trabalho colaborativo e se, em conjunto, os professores procuraram ajudar os alunos, ..., portanto, ..., então, ..., só pode ser facilitador esse tipo de trabalho."</p> <p>"é importante colaborarmos, aferirmos, modificarmos, e,..., há vantagens, ..., lá está, ..., a integração dos conhecimentos dos alunos, ..., o que aprendem nas várias disciplinas não é estanque, devem ser capazes de fazer transferências de conhecimentos"</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	Monitorização das atividades do CT	<p>"sim/prática comum"</p> <p>"sim"</p> <p>"sim"</p> <p>"pouco ou nada"</p>	<p>"Sim, fazemos isso diversas vezes, é uma prática comum aqui na escola."</p> <p>"Acho que sim, acho que se avalia"</p> <p>"Bom, ..., eu penso que sim"</p> <p>" Pouco ou nada. O que não quer dizer que não se façam muitas coisas"</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	Avaliação da adequação do PCT e PAA	<p>"quando são detetadas"</p> <p>"alterações ao PCT e PAA"</p> <p>"é feita essa avaliação"</p> <p>"a diretora colige"</p>	<p>"Quando são detetadas algumas dificuldades/alguns problemas"</p> <p>"Eu, normalmente, costumo perguntar se é necessário fazer alguma alteração ao PCT e ao PAA."</p> <p>" pelo menos nas reuniões intercalares e nas reuniões de final de período é feita essa avaliação"</p> <p>" mas depois o que acontece, ..., a diretora colige"</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	Reformulações dos métodos de trabalho e das estratégias dos professores	<p>"fazemos alterações"</p> <p>"fazemo-las"</p> <p>"efetuam-se reformulações"</p> <p>"fazendo"</p>	<p>"fazemos as alterações necessárias."</p> <p>"Em função dessa avaliação que fazemos regularmente em reuniões intercalares ou finais de período, se houver necessidade de fazer algumas alterações, fazemo-las."</p> <p>"...e em caso de necessidade, efetuam-se as respetivas reformulações ..., alterações.""aquilo tudo e vai tomando nota e vai fazendo, ..., não é tanto um projeto do CT, mas um projeto de escola nesse aspeto, ..., um plano de escola."</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
A cultura de escola alicerçada na ação do DT	Dificuldades sentidas pelos DT no exercício das suas funções	"não/a legislação/EE/diretora pedagógica"	"Não, quer dizer, a legislação, primeiro, diz quem é que pode ser DT/ os DT são professores que sabem lidar com as crianças, sabem lidar com os pais/EE, isso é uma coisa muito importante, ..., e penso que estes dois fatores, e, às vezes, é difícil fazer a ligação entre os pais e alguns professores".	E1
		"sim/ diretora pedagógica/só reflexões interiores"	" Julgo que sim, ..., a questão da direção da escola, o fato de haver só uma pessoa na direção da escola, não é uma mais-valia, de forma nenhuma/ e depois as decisões são tomadas em função, apenas, de reflexões interiores, que muitas vezes se fossem partilhadas chegava-se a outro tipo de conclusões, até mais produtivas e mais eficazes."	E2
		"diretora pedagógica/estratégia da direção"	"a limitação do cargo de DT é devido ao fato da direção pedagógica chamar a si parte, ..., ou centrar em demasia a função de direção de turma, ..., quer dizer, ..., é uma questão estratégica da parte da direção."	E3
		"Sim/ diretora pedagógica/somos travados"	"Sim, ..., por exemplo a diretora pedagógica, que nem sempre nos deixa fazer aquilo que nós queremos, com certeza na sua sabedoria, ..., não ponho isso em causa, mas sinto que às vezes queremos fazer certas coisas e somos travados"	E4
	Alterações oportunas para a melhoria do desempenho do DT	"não sinto necessidade de mais nada/muito tranquila/nunca está sozinha"	"Eu não sinto necessidade de mais nada, eu tenho total liberdade como DT, como disse sempre, com o apoio da Diretora Pedagógica e com o conhecimento dela/ Temos inclusive reuniões semanais de DTs, onde todas as questões são debatidas, as coisas são sempre colocadas aí semanalmente, e portanto com este apoio, uma pessoa sente-se muito tranquila porque nunca está sozinha, tem sempre com quem conversar e trocar ideias"	E1
		"bom senso/ equilíbrio / diálogo"	"Eu acho que não há um atributo essencial para desempenhar este cargo. Eu acho que, como em tudo na vida, tem de haver bom senso, ..., tem de haver equilíbrio e acima de tudo tem de haver diálogo, não só da parte do DT com os pais, mas também com os colegas de trabalho, ..., com os alunos."	E2
		"mais trabalho colaborativo/ articulação/ diálogo"	"haver um trabalho mais colaborativo entre a direção e o CDT/ haver articulação, ..., sempre, ..., com a direção pedagógica, eu acho que dado o meio onde estamos, ..., que, ..., é imprescindível haver essa articulação e portanto, isso é feito através do diálogo"	E3
		"diferentes/diplomacia/ tato/ bom senso/equilíbrio/formação"	"necessário alguns atributos para ser DT, se calhar, ..., algo diferentes, ..., dos que são exigidos noutras escolas, acho que sim, ..., acho que sim, sobretudo pelo tipo de pais com que nós lidamos... muita diplomacia, muito tato, muito bom senso, ..., e não é fácil, porque, no fundo, exigem muito da escola... portanto tem que se encontrar aí um equilíbrio, que não é fácil, ..., portanto não sei se é qualquer pessoa que pode ser DT, ..., mas lá está, ..., se é também com formação que a pessoa lá vai".	E4

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
A cultura de escola alicerçada na ação do DT	Influência do DT na cultura/clima de escola	"grande papel"	"Não sei se é o DT, mas penso que o DT tem um grande papel nesse clima de trabalho"	E1
		"não/liderança/não depende só do DT/DT não controla/trabalho de grupo/consciência/DT conhecer/objetivos/comunicação atempada e a suficiente"	Não, eu acho que, em CT, obviamente o DT tem ali uma função de liderança ... do trabalho que está a ser feito...tem tudo a ver com a predisposição que as pessoas têm para o trabalho...e também tem muito a ver com aquilo que cada um individualmente dá e só assim é que é possível. Não depende só do DT. O DT pode não controlar esses fatores. Acho que é um trabalho de grupo, um trabalho em conjunto... todos os professores têm de ter consciência e responsabilidade das suas funções... É importante que o DT conheça em termos pessoais, quais os objetivos dos professores do CT... se a comunicação entre todos for ... atempada e a suficiente, então podemos trabalhar para que estes meninos sejam, meninos cada vez melhores enquanto alunos e enquanto pessoas, ..., que é o nosso objetivo."	E2
		"Sim/ é um dos garantes/é a pedra de toque"	"Sim, ele enquanto líder, ..., e se tiver a possibilidade de o ser, realmente é um dos garantes. Eu diria que é , ..., a pedra de toque para que as coisas corram bem no CT"	E3
		"pode ajudar/papel importante	"O DT pode ajudar... o DT tem um papel importante, pode, se os professores, de facto, ..., não colaborarem, ..., pode não conseguir.	E4
	Formação essencial para o desempenho do cargo de DT	"acrescente saberes e capacidades/ bem-vinda"	" qualquer formação que acrescente saberes e capacidade para o desempenho do cargo é sempre bem-vinda"	E1
		"mais-valia/ fundamental"	"Acho que sempre que exista uma formação interessante a este nível, é sempre "uma mais-valia e deve ser frequentada, acho até fundamental, porque o saber não se encerra no presente."	E2
		"sempre/atualizados/bo m senso/ consultar"	há sempre necessidade de formação na medida em que nos temos de manter atualizados... consultar os outros DTs para a sua tomada de decisão"	E3
		"sempre útil/ dar alguma base/ necessidade/ estar a par/pequena revisão/ experiência	"A formação é sempre útil, nem que seja para estruturar e dar alguma base teórica aquilo que nós fazemos, por exemplo, uma coisa que eu sinto necessidade... estar mais a par da legislação... que precisava de uma, ..., pequena revisão ... A experiência, a partir de uma certa altura, a pessoa já ganhou uma experiência suficiente, para conseguir desempenhar o cargo convenientemente e apesar da importância da formação...não é..., absolutamente essencial.	E4

APÊNDICE J - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DOS DIRETORES DE TURMA
(Complemento à entrevista realizada aos Diretores de Turma)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
A ação do DT enquanto líder de uma equipa de professores	Participação do DT em projetos de escola	"não sei"	"..., Não sei responder a isto."	E4
	Trabalho cooperativo entre professores e alunos	"não sei"	"..., Não sei responder a isto."	E4
A ação supervisiva do DT, sobre o trabalho do CT Trabalho colaborativo entre os professores do CT	Trabalho reflexivo e colaborativo entre DTs	"eu tento/ não aguento mais/ alterar/ nem sempre é fácil"	"Eu tento, ..., só que há alturas em que, ..., em que eu digo, já não aguento mais, temos de fazer alguma coisa para alterar isto. Temos ali, ..., a nossa dinâmica nem sempre é muito fácil"	E4
		"resolver/ criticar"	" sempre que há situações difíceis para resolver, é ver o que está mal e vamos resolver. Infelizmente, aquilo que eu encontro do outro lado, é,..., muitas vezes, vamos criticar, mas depois resolver,"	E4
		"balanço/ relação entre /difícil gerir"	"fazer um balanço da nossa atuação como DTs, mas nem sempre sinto que, ..., consiga, dar a volta, que eu gostava de dar. Mas, ..., isso, ..., lá está, ..., tem a ver com a relação entre as pessoas e, ..., isso, ..., é muito difícil de gerir."	E4
A cultura de escola alicerçada na ação do DT	Participação dos DTs na vida da escola	"sim/ prioridade"	"acho que sim. Contextos reais, formação adequada dos alunos, ..., eu acho que isso é uma prioridade aqui no colégio"	E4
		"muito trabalhada pelo DT"	"A parte das atitudes dos alunos é muito trabalhada, pelo DT"	E4
		"papel muito importante"	"Acho que temos um papel muito importante nisso e vemos, de facto, os alunos a melhorarem, muito, a sua organização, a sua maneira de estar, a sua atitude perante o trabalho."	E4
		"discreta/ trabalhamos muito com pessoas"	"temos, em relação à cultura de escola, uma influência discreta, ..., se calhar não damos muito nas vistas, porque trabalhamos muito com as outras pessoas"	E4
		"funcionámos melhor/ mais confiantes/ preocupação/ liderança"	"Os outros professores, também vêm ter connosco para, ..., nós, funcionarmos melhor e, ..., e sentimo-nos todos mais confiantes. ..., Confiam e há a preocupação de, ..., dar, ao DT, essa, ..., essa liderança..."	E4